# EAD - NÚCLEO COMUM

# AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Medeiros Gomes

# AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Profª Ms Rita de Cassia Medeiros Gomes

SUMÁRIO

Apresentação ..... 3
Programa da Disciplina ..... 6
Unidade 01 – O Conceito de avaliação e a função social da escola ..... 9
Unidade 02 – Concepções de avaliação e processos de aprendizagem ..... 18
Unidade 03- A Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais ..... 26
Unidade 04 - As provas como instrumentos de avaliação ..... 30
Unidade 05- A Avaliação mediadora ..... 36
Unidade 06- A avaliação crítica e construtiva ..... 43
Unidade 07 – As Diferentes Visões Que Influenciam Na Avaliação Do Processo De Ensino Aprendizagem ..... 51
Unidade 08- Aspectos metodológicos da avaliação educacional ..... 57
Unidade 09- A Formação Docente e a Avaliação da Aprendizagem ..... 61
Unidade 10- A Formação Docente e a Avaliação da Aprendizagem ..... 70
Unidade 11- O Processo de negociação entre alunos e professores ..... 76
Unidade 12- Diagnosticar e decidir: processos articulados e indissociáveis ..... 80
Unidade 13- Instrumentos de avaliação: características e potencialidades ..... 85
Unidade 14- Experiências e práticas vigentes em avaliação educacional. ..... 91
Unidade 15- A dimensão atitudinal da avaliação ..... 95
Unidade 16- Orientações para conhecer a aprendizagem de procedimentos ..... 98
Unidade 17- Orientações para conhecer a aprendizagem de conceitos e fatos ... 106
Unidade 18 – Avaliação de resultados – como o Estado avalia ..... 113
Unidade 19 – Avaliação do sistema educacional ..... 119
Unidade 20- A necessidade de mudanças na avaliação ..... 124

Apresentação

Neste primeiro contato, torna-se fundamental a compreensão de conceitos, fundamentação e aplicabilidade do material a ser apresentado, como ponto de reflexão para a futura atuação profissional. O material a seguir apresenta o assunto de forma clara, com interação de algumas vivências, atividades reflexivas, interação com o ambiente virtual de aprendizagem no fórum de debates, o manuseio da ferramenta: ”atividades”, para postarem os materiais solicitados e vídeos que complementam os assuntos abordados.

Espero que você interaja com o material aqui disponibilizado e que este possa auxiliá-lo no seu processo de ensino aprendizagem durante o curso e futura atuação profissional.

> No espaço escolar, não deveria a atividade de avaliação ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens? A intenção que dinamiza as tentativas de avaliação formativa e lhes dá sentido é, em todo caso, fazer testes, provas e avaliações de todo tipo, dos momentos intensos de um trabalho de assistência às aprendizagens. Avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor (rumo o êxito), esta é a ideia central do que designamos pela expressão “aprendizagem assistida por avaliação”. Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 1992, p.9).

A avaliação está presente em todo momento de nossas vidas, valendo-se de julgamentos pré-determinados e alicerçados aos nossos valores.

Assim, as atividades desempenhadas pelos homens são objeto de avaliação, seja propositadamente ou não, mas sempre sujeitas ao julgamento, à comparação, apenas para chegar a uma conclusão, ou para tomar uma decisão com base em critérios sistematizados. Até mesmo na execução das ações mais simples do nosso cotidiano, a avaliação aparece de forma quase que espontânea ou naturalizada, como meio para acertar o percurso do caminho, a ser percorrido, garantindo que seja concluído conforme nosso desejo.

No âmbito da educação e da formação, o conceito de avaliação foi objeto, nos últimos 30 anos, de um otimismo crescente. Atualmente, prega-se facilmente e, sem dúvida, com razão, o que seria uma "cultura da avaliação". Muitos questionamentos vêm sendo levantados e estudados. Os próprios profissionais atuantes, os docentes, gestores (direção, coordenação) colocam em cheque as maneiras, modos, e ou metodologias utilizadas para o procedimento do ato de avaliar. Alunos e pais, também enxergam este ato, como injusto e ou mal empregado. No entanto, todos os envolvidos na Educação e sua formação esperam que, a avaliação se torne uma poderosa ferramenta e que alavanque para a ampliação do êxito na escola e no processo de ensino aprendizagem.

Os estudos referentes à noção de avaliação formativa foi proposta por Scriven, em 1967, em relação aos currículos, antes de ser estendida aos estudantes por Bloom em 1971. Portanto, a comunidade educativa e ou pelo menos uma parcela significativa desta almeja uma avaliação que se consagre como auxílio nas melhorias e acompanhamento das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que o próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimento que lhe permitam progredir. Para tal ocorrência, fica necessário que o docente, a escola, os gestores, pais e todos

interessados também atribuam olhares mais significativos à avaliação do que simplesmente, levantar, pontuar, regular e classificar os alunos, considerando a avaliação em sua amplitude muito mais que somente realizar tais procedimentos.

Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação e isso tanto para o professor, cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno, como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais evidenciá-lo em outras situações, progredindo em sua caminhada no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação no contexto escolar, para Chueiri (2008), constitui-se em prática intencional e organizada e se realiza, a partir de objetivos pedagógicos, claros ou velados, que são o reflexo de valores, códigos e convenções sociais. A análise sobre o sistema de avaliação, com o objetivo de compreender as práticas avaliativas, a partir da concepção de sociedade, de educação, de escola e de aluno, nos leva à discussão e à reflexão que apontam as possibilidades de um afastamento essencial, permitindo olhar de longe e focalizar, criticamente, as práticas que vêm sendo desenvolvidas; fortalecer as que são significativas e produtivas e reorientar aquelas que ajudam realmente o aluno a aprender e o professor a ensinar, pois,

> [...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório,[...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação,de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2002,p.23).

## Programa da Disciplina

Avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem

**Ementa:** A organização e contextualização do referencial curricular para o ensino fundamental. Avaliação e construção do conhecimento. Aspectos metodológicos da avaliação educacional. Análise de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica.

**Objetivos:** Criar condições para que o acadêmico possa:

- Compreender e refletir sobre a função da avaliação e sua importância no processo de ensino aprendizagem.
- Tomar contato com diferentes concepções sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

## Conteúdos

- A organização e contextualização do referencial curricular para o Ensino Fundamental.
- Avaliação e construção do conhecimento.
- Aspectos metodológicos da avaliação educacional.
- Análise de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica.
- Avaliação Institucional.
- Regulação do Estado e mecanismo de avaliação.

## METODOLOGIA

Adotamos para a disciplina, **Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem,** uma metodologia que alia a teoria à prática, propiciada por meios de atividades e interação ao AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem que permitam, leituras, participação de fórum de debates e, a partir de exemplos, a reflexão sobre a disciplina e sua aplicação prática.

## AVALIAÇÃO

No sistema EAD, a legislação determina que haja avaliação presencial, sem, entretanto, se caracterizar como a única forma possível e recomendada. Na avaliação presencial, todos os alunos estão na mesma condição, em horário e espaço pré-determinados, diferentemente, a avaliação a distância permite que o aluno realize as atividades avaliativas no seu tempo, respeitando-se, obviamente, a necessidade de estabelecimento de prazos.

A avaliação terá caráter processual e, portanto, contínuo, sendo os seguintes instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem:

1) Trabalhos individuais ou a partir da interatividade com seus pares;
2) Provas realizadas presencialmente;
3) Trabalhos de pesquisa.

## As estratégias de recuperação incluirão:

1) Retomada eventual dos conteúdos abordados nas unidades, quando não satisfatoriamente dominados pelo aluno;
2) Elaboração de trabalhos, com o objetivo de auxiliar a vivência dos conteúdos.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem.** SP: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: e**ntre duas lógicas. PA: Artmed. 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem – práticas de mudança**. SP: Libertad, 2008.

## Bibliografia Complementar

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1987.

GANDIN, D. **A Prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino Aprendizagem**. SP: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista**. PA: Mediação, 2003.

VASCONCELLOS, C. Avaliação. SP: Liberdad, 1995.

# UNIDADE 01 - O CONCEITO DE AVALIAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

## CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Analisar o papel da avaliação na instituição escolar.

## ESTUDANDO E REFLETINDO

> "A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer". Paulo Freire

Avaliar faz parte do cotidiano escolar e do sistema de ensino em que a escola está inserida. Seja a da escola ou a do sistema, a avaliação integra a prática educativa de forma contextualizada, flexível, interativa e deve ser planejada ao longo da escolarização formal, de maneira contínua e formativa.

Na perspectiva da gestão do sistema de ensino de uma forma mais ampla que não seja restrita somente, no contexto escolar, a avaliação da aprendizagem dos alunos e dos fatores de contexto a ela associados é um recurso pedagógico de valor relevante e significativo.

A análise e compreensão dos resultados obtidos através de qualquer recurso avaliativo nos permitem ações de intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino.

Além disso, os resultados da avaliação interferem também na política de formação continuada dos recursos humanos do magistério; na reorientação da proposta pedagógica das escolas; e no planejamento da gestão escolar para promoção do sucesso dos alunos.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção. Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. No entanto, os educadores e todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem têm o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. Avaliar é um processo, em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo.

A avaliação deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tem na sociedade.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Com a finalidade de refletir sobre a função social da escolar e o papel da avaliação nesse contexto de escolarização, propomos a leitura do artigo a seguir:

UMA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Dia: 24/07

Profª Sueli Torres

Avaliar com eficácia e eficiência: análise dos vários instrumentos de avaliação sob uma nova perspectiva pedagógica

Uma função social da Escola

Ninguém discute que uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício pleno da cidadania vivendo como profissional e cidadão. E para a consecução desse objetivo não basta somente passar a ele as regras da convivência social, transmitir-lhe os conhecimentos socialmente construídos e ajudá-lo a acomodar-se a um grupo e viver dentro do espaço social estabelecido. O papel da escola esse sentido vai além disso, a escola tem que preparar atores

transformadores de sociedade. Dentro dessa concepção, Vasco Pedro Moretto formula o princípio:

*"Uma função social da escola: ajudar a formar gerentes de informação e não meros acumuladores de dados".*

Vamos analisar cada componente da afirmação:

1. Função social - A escola é uma das muitas estruturas que visa, explicitamente, à socialização do sujeito. Existe uma realidade construída, isto é, um conjunto de conhecimentos estabelecidos, estruturados, institucionalizados e legitimados por um determinado grupo social. Para viver nele, ele precisa dar significado ao universo simbólico de sua sociedade. Essa socialização se dá em duas etapas: socialização primária e socialização secundária.

2...ajudar a formar... - A ajuda que o professor pode dar é planejar sua intervenção pedagógica visando a facilitar a aprendizagem. Esse planejamento deve levar em conta quatro fatores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades de sua disciplina e os recursos disponíveis na escola. Nesse processo o aluno aprende quando ele se engaja nele, e cabe ao professor criar um contexto para facilitar a sua aprendizagem. O aluno é um elemento ativo no processo, como o é, também, o professor. Portanto, o aluno não pode ser um mero "escutador" e o professor um mero "falador". A RELAÇÃO ENTRE AMBOS DEVE SER DE CONSTANTE INTERAÇÃO, COM VISTAS À PRODUÇÃO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO. Essa interação, na perspectiva construtivista, se apoia no método dialético. (Construtivismo não é um método). De maneira simples e resumida, podemos explicar isso através do quadro abaixo:

Em síntese, usando o método dialético o professor funciona como um questionador, um provocador buscando a negociação para a elaboração da síntese. Essa negociação é conseguida através da linguagem, através das representações de cada uma das partes em seu contexto. Nunca se pode dizer

que “as verdades” estabelecidas não podem ser negociadas. O que se negociam são as representações relativas a essa verdade.

A escola nem sempre optou pelo método dialético no processo de ensino. Na verdade, as teses dos alunos eram simplesmente ignorados pelo professor, pois este tinha a verdade, que seria transmitida ao aluno que tinha a obrigação de aprendê-la e depois repeti-la numa prova exatamente como havia sido ensinada. Sabemos, que quando o professor não usa uma metodologia dialética, o que pode ocorrer é o fenômeno da justaposição.

3...gerentes de informações e não meros acumuladores de dados

Acumular informações é tarefa do computador. Os computadores superam os seres humanos em dois aspectos principais: na capacidade cada vez maior de acumular dados e disponibilizá-los com rapidez e fidelidade; na rapidez cada vez maior de executar as tarefas programadas para relacionar os dados. Mas isso é um trabalho braçal, um trabalho de máquina, um trabalho que não exige o pensar e sim o executar.

Por essa razão, a função do sujeito é muito mais no sentido de ser o gerente desses dados. Quais seriam as funções do gerente? A ele cabe detectar uma situação-problema, analisá-la e tomar uma decisão em busca de uma solução.

Nessa sua tarefa o gerente aborda sempre os aspectos técnicos, os sociais, os políticos e os éticos.

É nesse sentido que enfocamos o papel da escola hoje e que se diferencia do papel da escola de há alguns anos.

## O papel dos conteúdos

Há escolas que privilegiam conteúdos e são chamadas “tradicionais” e outras que reduzindo-os, quantitativamente, ao mínimo, priorizam “ o fazer” dos alunos.

A educação para competências nos parece buscar a síntese nessa controvérsia, uma vez que o novo foco não está nos conteúdos e nem nos recursos para

alcançá-los. O objetivo da nova proposta para o ensino é desenvolver a capacidade do sujeito para abordar situações complexas.

### Conteúdos factuais e conceituais

Por conteúdos factuais compreendemos os conhecimentos relativos a fatos, acontecimentos, situações, fenômenos socialmente construídos e diretamente observáveis etc. A importância dos conteúdos factuais está na constituição do contexto em que uma situação complexa será abordada.

Por conteúdos conceituais entendemos aqueles que constituem o conjunto de conceitos e definições relacionados aos saberes socialmente construídos.

Os conteúdos factuais e conceituais são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância reconhecida tanto por quem ensina como por quem aprende.

### Conteúdos procedimentais

Antoni ZABALA (1998) apresenta com bastante clareza o que se entende por conteúdos procedimentais:

*"Um conteúdo procedimental - que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, espetar etc."* (p.43)

### Conteúdos atitudinais

A escola forma para a vida e para a vivência plena da cidadania. Nessa afirmação está embutida a idéia de formação para os valores, como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a honestidade, etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem os temas transversais como elementos que objetivam a formação para a cidadania. Esse objetivo é assim expresso:

*"Compreender a cidadania como participação social, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-dia-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito"* (p. 7)

## Eficácia e eficiência na avaliação da aprendizagem

No contexto deste trabalho, a avaliação é eficaz quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado. Por exemplo, se o professor traçou como objetivo os alunos nomearem todos os afluentes da margem direita do rio Amazonas, ou classificar todas as orações subordinadas adverbiais reduzidas e o aluno foi capaz de cumprir a determinação, pode-se afirmar que a avaliação foi eficaz, pois ela atingiu o objetivo proposto. No entanto, a eficiência foi pouca se considerarmos que estes conhecimentos não são relevantes no contexto dos alunos e o processo de aprendizagem não foi racional, pois aprenderam "de cor" e/ou de forma isolada.

## Algumas características das provas na linha tradicional

a) Exploração exagerada da memorização. Exemplo - os famosos "questionários"

b) Falta de parâmetros para a correção. Esta é uma característica que deixa o aluno na mão do professor. Com a falta de definição de critérios para a correção vale o que o professor queria que o aluno tivesse respondido. A frase mais comum diante desse tipo de questão: Professor, o que você quer mesmo nessa questão? Veja que ele não diz: O que diz a questão 5.

c) Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto. Não há parâmetros

A título de exemplo, vamos analisar uma questão de uma prova

Questão

Como é  a organização das abelhas numa colméia?

Respostas

É jóia!; É maravilhosa!; É fantástica! Etc

Comentários:

Pelo comando da questão - Como - todas as respostas estão corretas. Sabe-se que, certamente, não era isso que o professor queria, pois ele pensa na explicação dada em aula e tem certeza de que o aluno *"sabe o que ele quer como resposta"*, e é isso que irá exigir na correção.

## Outra forma de perguntar:

- Vimos, em nossas aulas de ciências, como é maravilhosa a organização das abelhas numa colméia, pois cada grupo de elementos da colméia tem uma função específica, para que o todo funcione em harmonia. Partindo desta idéia:
- Descreva a função de, ao menos, quatro grupos de elementos da colméia;
- Apresente, por escrito, um paralelo entre o funcionamento da colméia e o de nossa escola, no tocante ao cumprimento das funções de cada um.

## Características das provas na perspectiva construtivista

a) Contextualização

O texto deve servir de contexto e não de pretexto. Para melhor compreender o assunto examinemos algumas questões mal contextualizadas e outras com um bom contexto.

### Questão

Tragédia mutila Lars Grael ( A Gazeta, 07 de setembro de 1998)

Carlos Lima:*"Não acho que eu mereça ser punido. Não me sinto culpado, foi uma fatalidade"*. (A Gazeta, 10 de setembro de 1998)

O empresário Carlos Guilherme de Abreu e Lima, 29 anos, que domingo abalroou o barco onde estava Lars Grael, disse ontem não ter visto o Tornado a tempo de desviar. (Folha de São Paulo, 10 de setembro de 1998)

Exame de piloto revela embriaguez.

O exame etílico de Carlos G. Lima..., revelou estado de *"embriaguez com ressalva"* no dia do acidente.

O exame etílico consiste na determinação do teor de álcool etílico (etanol) encontrado no sangue.

Quantos carbonos, hidrogênios e oxigênios são, respectivamente, encontrados em uma molécula de etanol?

a) 2, 5, 2

b) 2, 5, 1

c) 3, 6, 1

d) 3, 6, 2

Comentário

As "chamadas" dos jornais constituem um ótimo contexto para orientar a reflexão do aluno. A exploração da questão foi pobre. O que poderia ter sido explorado era a incompatibilidade entre bebida alcoólica e o volante. Poderia ter solicitado ao aluno uma opinião pessoal sobre a culpabilidade, ou não, de Carlos Lima, etc. se o objetivo do professor era só avaliar conhecimentos específicos de química, não havia necessidade nenhuma do contexto.

b) Parametrização - A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção. Por exemplo, "Disserte sobre ditaduras e democracias" é uma questão sem parâmetros para correção, enquanto "Escreva quatro substantivos próprios que iniciam com vogal" é um exemplo de questão parametrizada.

c) Exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno. Exemplo: na questão sobre o acidente do Lars Grael, o texto apresentava-se propício à formulação de questões que obrigassem o aluno ler, mas a capacidade de leitura e escrita do aluno não foi explorada, ele nem precisaria ler o texto para responder à pergunta formulada.

d) Proposições de questões operatórias e não apenas transcritórias

Quando o professor propõe questões cujas respostas são transcritas "ao pé da letra" do texto, ou do caderno, para a folha da prova. Exemplo: A área da superfície da Terra é cerca de .....km2.

Concluindo, vimos que o conceito de competência trata da capacidade do sujeito de abordar situações complexas e preparar a avaliação é uma das muitas situações complexas que o professor aborda em sua missão de educador, principalmente num momento em que a escola passa por uma transformação. Portanto, colega, vamos transformar a prova "num momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas" como nos aconselha Vasco Pedro Moretto em seus livros citados abaixo.

Referência Bibliográfica

Moretto, Vasco Pedro. Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

Moretto, Vasco Pedro, Construtivismo a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 2ª edição.

Disponível em:
http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/nei/projetos.php?p=enc_educ&id_sub=14

## UNIDADE 02 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Propiciar a compreensão e reflexão dos aspectos teóricos referentes à organização e contextualização do referencial curricular para o Ensino Fundamental.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Vejamos, primeiramente, algumas concepções sobre a avaliação na Educação e Ensino.

> A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p.118).

Segundo Andrighitto e Richter (2009), a maneira como a educação e o ensino abrangem a avaliação, nos dias de hoje, vem de um processo iniciado na década de 1940, com as devidas contribuições aos estudos de Ralph W. Tyler, cujo princípio é que educar consiste em transformar padrões antigos ou criar novos padrões de comportamentos, sendo que o currículo passa a ser composto por especificação de habilidades desejáveis expressadas em objetivos a serem atingidos. Assim avaliação:

> (...) consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa

> do currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (Tyler, 1975,p. 99).

Percebe-se que a ideia acima apresentada tem como enfoque o aspecto funcional da avaliação, realizada em função dos objetivos previstos, como exigia a metodologia da época, pois, nesse período, o sistema escolar era tido como principal responsável pela baixa qualidade de profissionais, pelo despreparo das políticas públicas ofertadas e pela má distribuição da renda.

Já para Stufflebeam (1987):

> (...) avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas, e também:" avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (STUFFLEBEAM, 1987, p.19).

A prática pedagógica da avaliação da aprendizagem, visando à melhoria do processo educacional, é uma condição para que a educação e o ensino se tornem, realmente, uma educação democrática, possibilitando a todos a compreensão e visualização do desempenho e qualidade da Educação e do ensino ofertados para futura melhoria em sua qualidade.

A análise sobre o sistema de avaliação, com o objetivo de compreender as práticas avaliativas, a partir da concepção de sociedade, de educação, de escola e de aluno, leva à discussão e à reflexão que apontam as possibilidades de um

afastamento essencial, permitindo olhar de longe e focalizar, criticamente, as práticas que vêm sendo desenvolvidas; fortalecer as que são significativas e produtivas e reorientar aquelas que ajudam realmente o aluno a aprender e o professor a ensinar, pois,

> [...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório,[...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação,de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2002, p.23).

## BUSCANDO CONHECIMENTO

**Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi**

*Provas e exames, segundo o educador, são apenas instrumentos de classificação e seleção, que não contribuem para a qualidade do aprendizado nem para o acesso de todos ao sistema de ensino. Márcio Ferrari (novaescola@fvc.org.br)*

**CIPRIANO LUCKESI** "Proponho que as escolas invistam em uma práticapedagógica construtiva e paralelamentetreinem para o vestibular"

Cipriano Carlos Luckesi é um dos nomes de referência em avaliação da aprendizagem escolar, assunto no qual se especializou ao longo de quatro décadas. Nessa trajetória, que começou pelo conhecimento técnico dos instrumentos de medição de aproveitamento, o educador avançou para o aprofundamento das questões teóricas, chegando à seguinte definição de avaliação escolar: "Um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Portanto, segundo essa concepção, não há avaliação se ela não trouxer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Atingido esse ponto, Luckesi passou a estudar as implicações políticas da avaliação, suas relações com o planejamento e a prática de ensino e, finalmente, seus aspectos psicológicos. As conclusões do professor paulista, que vive desde 1970 em Salvador, apontam para a superação de toda uma cultura escolar que ainda relaciona avaliação com exames e reprovação. "Estamos trilhando um novo caminho, que precisa de tempo para ser sedimentado", diz. Luckesi, que é professor aposentado, orientador de pós-graduandos e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade da Universidade Federal da Bahia, concedeu a seguinte entrevista a NOVA ESCOLA.

### Como é feita, hoje, a avaliação de aprendizagem escolar?

A maioria das escolas promove exames, que não são uma prática de avaliação. O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros, excluídos. Do ponto de vista político-pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende.

### Que métodos devem ser usados?

A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma

intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos os alunos e por outro lado é um ato dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante.

### Por que se insiste na aplicação de provas e exames?

Nós, educadores do início do século 21, somos herdeiros do século 17. O modelo atual foi sistematizado na época da emergência da burguesia e da sociedade moderna. Se analisarmos documentos daquele tempo, como o Ratio Studiorum, dos padres da ordem dos jesuítas, ou a Didactica Magna, do educador tcheco Comênio, veremos que o modelo classificatório que praticamos hoje foi concebido ali. Muitos outros educadores propuseram coisas diferentes desde então, mas nenhuma dessas pedagogias conseguiu ter a vigência da pedagogia tradicional, que responde a um modelo seletivo e excludente. Existem também razões psicológicas para a insistência nos velhos métodos de avaliação: o professor é muito examinado durante sua vida de estudante e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento.

### Existe alguma justificativa pedagógica para o recurso da reprovação?

Do ponto de vista pedagógico, de fato, não existe nenhuma razão cabível. A reprovação é um fenômeno que, historicamente, tem a ver com a ideologia de que, se o estudante não aprende, isso se dá exclusivamente por responsabilidade dele. As frases reveladoras são aquelas do gênero "eles não querem mais nada", "não estudam", "não têm interesse" etc. Muitas outras razões, além do próprio aluno, podem conduzir ao fracasso escolar, como as políticas públicas que investem pouco no professor e no ensino, com baixos salários e problemas de infra-estrutura. O recurso da reprovação não existe em sistemas escolares de países que efetivamente investem na qualidade da aprendizagem.

O que revelam os altos índices de reprovação, sobretudo na 1ª série?

Há aspectos internos e externos à escola. Os externos são a escassez de recursos e as más condições de ensino. Os fatores internos dizem respeito à relação professor-aluno. O professor ensina uma coisa, o estudante entende outra; ensina de uma forma e solicita que seja colocada em prática de outra; ou não usa atividades inseridas no contexto do aluno. Por exemplo: nas séries iniciais, o programa prevê o aprendizado de números múltiplos. Então pergunta-se no teste: "Quais os números menores de 200 múltiplos de 4 e de 6?" A parte que fala em "menores de 200" só está lá para confundir o aluno e complicar a questão. Muitas crianças são reprovadas porque o instrumento de avaliação é malfeito e as conduz ao erro.

Por que tanta repetência na fase de alfabetização?

Existem estudos estatísticos mostrando que o tempo médio de alfabetização no Brasil é de 22 meses. Em algumas regiões, alfabetiza-se em seis meses; em outras, demora-se três anos. Por isso se estabeleceram os ciclos de aprendizagem. Mas não se investiu na qualidade. Se houvesse esse investimento, um ano de alfabetização seria suficiente. Aqui na cidade de Salvador há um projeto em que são atendidos meninos que não conseguiram aprender a ler e escrever em até seis anos. Com uma abordagem correta, alfabetizaram-se em seis meses. Eu tenho certeza de que qualquer criança com 6 anos e meio ou 7 se alfabetiza em um ano.

Até que ponto o sistema de vestibular determina as avaliações escolares hoje?

Vestibular não tem a ver com educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar. Agora, todo o ensino, desde o Fundamental, está comprometido com o vestibular. É por isso que é tão comum a adoção de testes que não medem o aprendizado, mas treinam para responder perguntas capciosas. Eu proponho que as escolas invistam em uma prática pedagógica construtiva e paralelamente treinem para o

vestibular, com simulados como os feitos pelos cursinhos. Já existem escolas no Brasil que investem na qualidade de ensino e ao mesmo tempo conseguem colocar mais de 90% dos seus estudantes na faculdade, sem necessidade de cursinho.

O que é preciso para planejar a avaliação de um determinado período letivo?

O currículo escolar estabelece conteúdos para cada nível. É um parâmetro que tem de ser conhecido. Depois é essencial o planejamento de ensino, que direciona a prática pedagógica. Vamos supor que eu vá ensinar adição. Vou trabalhar o raciocínio aditivo, fórmulas de adição, propriedades, solução de problemas simples e solução de problemas complexos. Esse é o panorama que irá assegurar a prática de avaliação. Se o estudante tem o raciocínio, mas dificuldade de operar, preciso treinar essa fase. Um planejamento didático consciente prevê a elaboração de instrumentos e a correção deles quando ela for necessária para a reorientação do curso do aprendizado.

De que forma a preparação do currículo influi nesse processo?

O currículo tem de distinguir e prever o que é essencial. O que for ampliação cultural deve ser abordado apenas se houver tempo. Muitas vezes o que ocorre é uma distorção: tomar o livro didático como roteiro de aulas e considerar essencial o que está ali como ilustração, curiosidade, entretenimento.

O uso de notas e conceitos pode servir a um projeto de avaliação eficaz?

Notas ou conceitos têm por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do aluno por uma determinada escola. Eles expressam o testemunho do educador ou da educadora de que aquele estudante foi acompanhado por ele ou ela na disciplina sob sua responsabilidade. O registro é necessário. Afinal, nossa memória viva não é capaz de reter tantos dados relativos a um estudante, quanto mais de muitos, e por anos a fio. O que ocorreu historicamente é que notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua

conseqüente reorientação, eles subsidiam uma avaliação formativa. Mas não se esses registros representarem apenas classificações sucessivas do estudante.

**Como avaliar o modo particular como cada um aprende? É possível um atendimento tão individualizado?**

Existe uma fantasia de que, quando se fala de uma avaliação eficiente, estamos nos referindo ao atendimento de três ou quatro estudantes por vez. Mas os instrumentos de coleta de dados ampliam a capacidade de observar do professor. Se eu aplico uma avaliação para 40 alunos, não há mudança do ponto de vista da qualidade. Cada um vai manifestar sua aprendizagem por meio do instrumento escolhido. Avaliação não precisa ser por observação direta, mas por instrumentos como teste, questionário, redação, monografia, participação em uma tarefa, diálogo. Em uma classe numerosa, não posso usar entrevistas de meia hora para cada aluno. Vou produzir questionários de perguntas fechadas e trabalhar mais de perto com quem não tiver um desempenho satisfatório.

**Quais são as vantagens e desvantagens dos trabalhos em grupo?**

Se a intenção do professor é fazer um diagnóstico do desempenho de cada um, o trabalho em grupo não vai ajudar muito, porque só avalia o conjunto. Ele é mais útil como atividade de aprendizagem ou construção de tarefa. Por outro lado, o trabalho em grupo favorece o crescimento do indivíduo entre seus pares.

**Avaliação envolve um alto grau de subjetividade. Como evitar ou atenuar isso?**

Há dois aspectos a considerar. Um é que o professor precisa estar honestamente comprometido com o que acredita, e isso é uma atitude subjetiva, não tem jeito. Outro aspecto é psicológico e exige autotrabalho para não deixar que questões pessoais interfiram nas profissionais. Evitar a subjetividade, nesse sentido, tem a ver com cuidar de si mesmo e do cumprimento de seus compromissos.

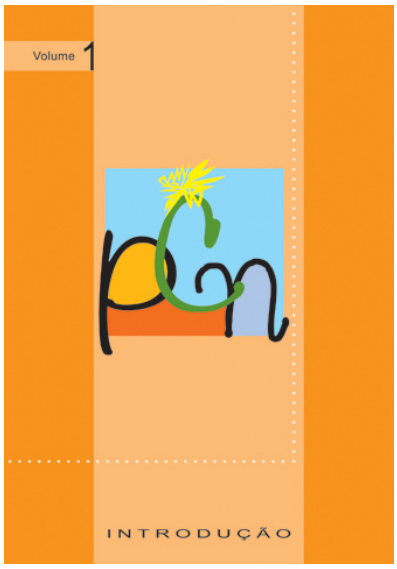
Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml

## UNIDADE 03 - A AVALIAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Conhecer o conceito de avaliação apresentado nos parâmetros curriculares Nacionais

### ESTUDANDO E REFLETINDO




Segundo a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000) para o Ensino Fundamental, a concepção de avaliação está além da visão tradicional, que defende o controle externo do aluno, mediante notas ou conceitos para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir a julgamentos sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que possui a função de sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ocorre contínua e sistematicamente, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando conhecer o quanto este se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se for relacionada com oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação, ainda, subsidia o docente com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e

a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades para reorganizar o seu investimento na tarefa de aprender.

Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio e, nessa perspectiva, como, em todas as suas dimensões de avaliar. Nesse sentido, requer que ação avaliativa ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo e regulação do processo de ensino e aprendizagem que efetivamente contribui para a tarefa educativa, rumo ao sucesso.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

### Afinal, o que o aluno deve aprender?

> A resposta à principal pergunta "**o que o aluno deve aprender**" é aquela que norteia toda a avaliação e envolve grande se intermináveis discussões. Apesar disso, a resposta é simples: os alunos precisam desenvolver conhecimentos e habilidades que os capacitem a viver em sociedade, da forma mais plena possível. Esse desenvolvimento implica a possibilidade de a escola contribuir com a construção da autonomia de seus alunos para ser e conviver em uma sociedade fundada nos princípios dos direitos humanos. A relevância e a pertinência da aprendizagem de conteúdos da educação para a formação do cidadão devem estar claramente definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. O sistema de ensino precisa assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma qualidade de educação que atenda aos objetivos sociais (Matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007, p.15).

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola incluem, necessariamente, a avaliação inicial, conhecida como diagnóstica e ou investigativa, para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de uma determinada etapa de trabalho.

A avaliação investigativa, segundo o PCNs (2000), instrumentalizará o professor para que este possa colocar em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos.

Esse é o momento em que o professor toma ciência sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir desta, estruturar sua prorrogação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial tem como objetivo oferecer ao professor informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre determinado conjunto de conteúdos.

É importante ressaltar que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, impedindo que o professor avance em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Pode ser realizada no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos colocam, inevitavelmente, em jogo seus conhecimentos prévios, ao enfrentar qualquer situação didática.

Ao tentar ver o aluno como um todo, corre-se o risco de avaliar da mesma forma tudo o que ele apresenta. Quando observamos atentamente o caminho percorrido pelo aluno e o produto por ele realizado, observamos, também, suas atitudes e comportamentos: participação, interesse, iniciativa, autonomia, facilidade para trabalhar em grupo e, assim, surgem as questões:

Essas manifestações devem ser avaliadas?

Será que a melhor forma de avaliá-las é com notas?

Até que ponto a avaliação formal desses aspectos não se transforma em "controle"?

Debater entre os seus pares no "Fórum de debates"

O fato de considerar todos os aspectos do desempenho do aluno não implica a necessidade de avaliá-los formalmente, nem contabilizá-los através de notas. A avaliação de atitudes está sujeita a um alto grau de subjetividade por parte do docente.

A atribuição de notas, além de não ajudar os alunos a desenvolver atitudes adequadas, acaba servindo apenas para controle de comportamento. Melhor do que atribuir nota é apresentar retorno ao aluno sobre a conveniência ou não de suas atitudes e ajudá-lo a desenvolver novos comportamentos mais favoráveis a sua aprendizagem e a sua participação no grupo.

## UNIDADE 04 - AS PROVAS COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Analisar as provas como instrumentos de avaliação nas suas potencialidades e limites formativos

### ESTUDANDO E REFLETINDO

As provas são compatíveis com outras formas de avaliação, desde que se tenha clareza de seus limites:

✓ Seus resultados não devem ser utilizados como único indicador de empenho escolar. Em geral, as provas mostram somente o que as crianças sabem sobre uma pequena amostra de um universo de possibilidades;

✓ Seus resultados não devem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção têm certo grau de subjetividade. Além disso, os resultados obtidos pelo aluno podem estar relacionados a outros fatores, que nada têm a ver com a maior ou menor apropriação dos conhecimentos testados e analisados: falta de familiaridade com a linguagem, contexto imediato da aplicação, tempo insuficiente, dentre outros fatores.

Não se pode esquecer de que o retorno para os alunos, sobre os resultados corretos ou esperados, faz parte da prova: cada aluno necessita tomar ciência do que acertou e errou, o porquê e quais as providências que devem ser tomadas para promover melhorias no resultado e aquisição do conhecimento.

A correção pode ser realizada, a partir da problematização e discussão das repostas, as incompletas, as incompreensíveis, as que mostram que o aluno não compreendeu o que foi solicitado, as que reproduzem "fielmente" os assuntos

tratados, as que mostram que não havia uma única resposta possível, dentre outras possibilidades. As formas de correção, os critérios, a atribuição de valores, também devem ser discutidos com a classe.

Tomando determinados cuidados, as provas podem compor, com outros instrumentos, um conjunto coerente de práticas de avaliação. É vital considerar a avaliação como um processo interativo, por meio do qual educadores e educandos aprendem sobre si mesmos. A reflexão sobre o desempenho é mais rica quando realizada por todos os envolvidos: o professor, o próprio aluno e o grupo-classe.

O processo também contempla a observação (outro instrumento para auxiliar na avaliação) dos avanços e da qualidade de aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática.

Na realidade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o docente acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Tais momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e docentes formalizem o que foi aprendido.

> Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade as relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos (PCN, 2000, p.83).

BUSCANDO CONHECIMENTO

## Como elaborar provas que ajudam na aprendizagem

### Uma reunião de formação vai ajudar os professores a elaborar exames cada vez mais eficientes para a avaliação dos alunos

Cinthia Rodrigues

Temida pelos alunos e questionada quanto aos resultados, a prova deixou de ser o único instrumento de avaliação usado pelo professor. Hoje, ele dispõe de outras ferramentas para verificar o conhecimento da turma. Contudo, isso não significa que a prova deva ser banida das salas de aula. Quando elaborada com precisão, pode ser uma ótima aliada para produzir um bom diagnóstico do que a turma aprendeu. O resultado de uma prova vai servir de parâmetro para que o professor aprimore seu planejamento e seu trabalho em sala de aula. Para que seja eficiente, porém, ela precisa ser preparada com cuidado e o coordenador pedagógico pode ajudar muito a equipe *(veja os pontos que devem ser levados em consideração na elaboração de uma prova nos infográficos do último quadro)*.

"Apesar da necessidade de tornar a avaliação contínua e diversificada, a simples observação do professor nunca é suficientemente profunda e individualizada em uma classe com dezenas de estudantes. A avaliação por escrito, portanto, sempre terá sua importância", afirma Jussara Hoffmann, autora de livros sobre o tema e uma das críticas dos testes feitos apenas para atribuir um conceito aos alunos. Jussara propõe o uso de questões cujas respostas indiquem o que cada um aprendeu e, com isso, ajudem o professor a melhorar as aulas. Cabe ao gestor responsável pela formação permanente - em geral, o coordenador pedagógico -

fazer reuniões para discutir os critérios de elaboração *(leia mais no quadro abaixo)*.

Pauta da reunião

Oficina de prova

- Marque com os professores um encontro de formação para falar sobre os métodos de avaliação e o papel da prova escrita. Para que haja exemplos, peça ao grupo um exame elaborado com base no caderno de um aluno.

- Inicie falando sobre a importância de elaborar questões específicas para cada turma e baseadas nas práticas desenvolvidas em classe.

Peça que os professores troquem entre si as provas e os materiais usados para elaboração.

- Os educadores devem ler os exames e analisar se entenderam o enunciado e se as questões coincidem em forma e conteúdo com as encontradas nos cadernos.

- Pergunte: as atividades são parecidas com as realizadas pelos alunos? As perguntas se justificam diante do que o professor quer saber? As questões estão claras? Há espaço para as respostas? As orientações estão adequadas?

- Cada educador devolve a prova ao colega que a elaborou com observações e sugestões de pontos a melhorar.

- Proponha a reformulação das provas atendendo às solicitações do colega.

- Por fim, peça que os participantes troquem novamente as produções e debatam se a nova versão resulta em um diagnóstico mais preciso do que os alunos aprenderam.

Consultoria: Priscila Monteiro, coordenadora da formação em Matemática da prefeitura de São Caetano do Sul, SP, e formadora do projeto Matemática É D+, da Fundação Victor Civita.

Questões devem ter familiaridade com as atividades desenvolvidas nas aulas

O principal problema destacado por especialistas é a falta de conexão entre as provas e o dia a dia da sala de aula. "As práticas pedagógicas estão mais diversificadas. Contudo, na hora de avaliar, os professores dão para o aluno uma folha com questões que não têm nenhuma relação com as atividades que ele está habituado a fazer", afirma Jussara .

O correto é tomar como base não apenas o conteúdo ensinado em sala mas também a forma como ele foi apresentado. Se uma turma trabalhou em duplas nas aulas e explorou as possibilidades de respostas de forma colaborativa, por exemplo, o mesmo método pode ser adotado no exame. "Não há motivo para fazer da prova uma surpresa para o grupo", afirma Beatriz Cortese, formadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), de São Paulo. Para ela, a melhor maneira de conferir se há a ligação entre o cotidiano da classe e as solicitações da prova é compará-la com as anotações nos cadernos.

Além de fazer a formação da equipe docente, debatendo as diversas estratégias possíveis para preparar uma boa prova, o coordenador pode avaliar uma cópia do exame antes de ele ser dado aos alunos, observando se as atividades conferem com o que foi ensinado. É interessante notar também a linguagem utilizada. O enunciado das perguntas explicita claramente o que os estudantes precisam fazer? Pegadinhas ou enigmas são inúteis, pois a equipe não terá condições de avaliar se o estudante não sabia o conteúdo ou se não entendeu o que foi pedido.

Lea Depresbiteris, doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo, destaca também a importância de entregar aos estudantes provas que não sejam muito fáceis nem difíceis demais. "O nível do desafio não deve ser nem tão alto que frustre o aluno, nem tão baixo que o torne desmotivado", explica. O ideal é

que o exame não seja muito extenso porque a capacidade de concentração dos menores - principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental - ainda está em desenvolvimento. "Aos 9 ou 10 anos, a criança costuma manter o interesse e a concentração em uma só atividade por cerca de uma hora", afirma Lea. Para evitar o cansaço, oriente os professores a mesclar perguntas objetivas e dissertativas e a pedir que todos leiam as questões no início. Os mais ansiosos certamente começarão pelas mais simples, e os que se cansam rapidamente, por sua vez, poderão responder antes as mais complexas. [...]

Disponível em: http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-elaborar-provas-ajudam-aprendizagem-avaliacao-teste-exame-539183.shtml

## UNIDADE 05 - A AVALIAÇÃO MEDIADORA

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Propiciar condições para que o acadêmico possa:

Ter contato com diferentes visões sobre "Avaliação e a construção do conhecimento", através de pesquisas e estudos na área.

Perceber que a avaliação é um instrumento de grande relevância para a contribuição da construção do conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

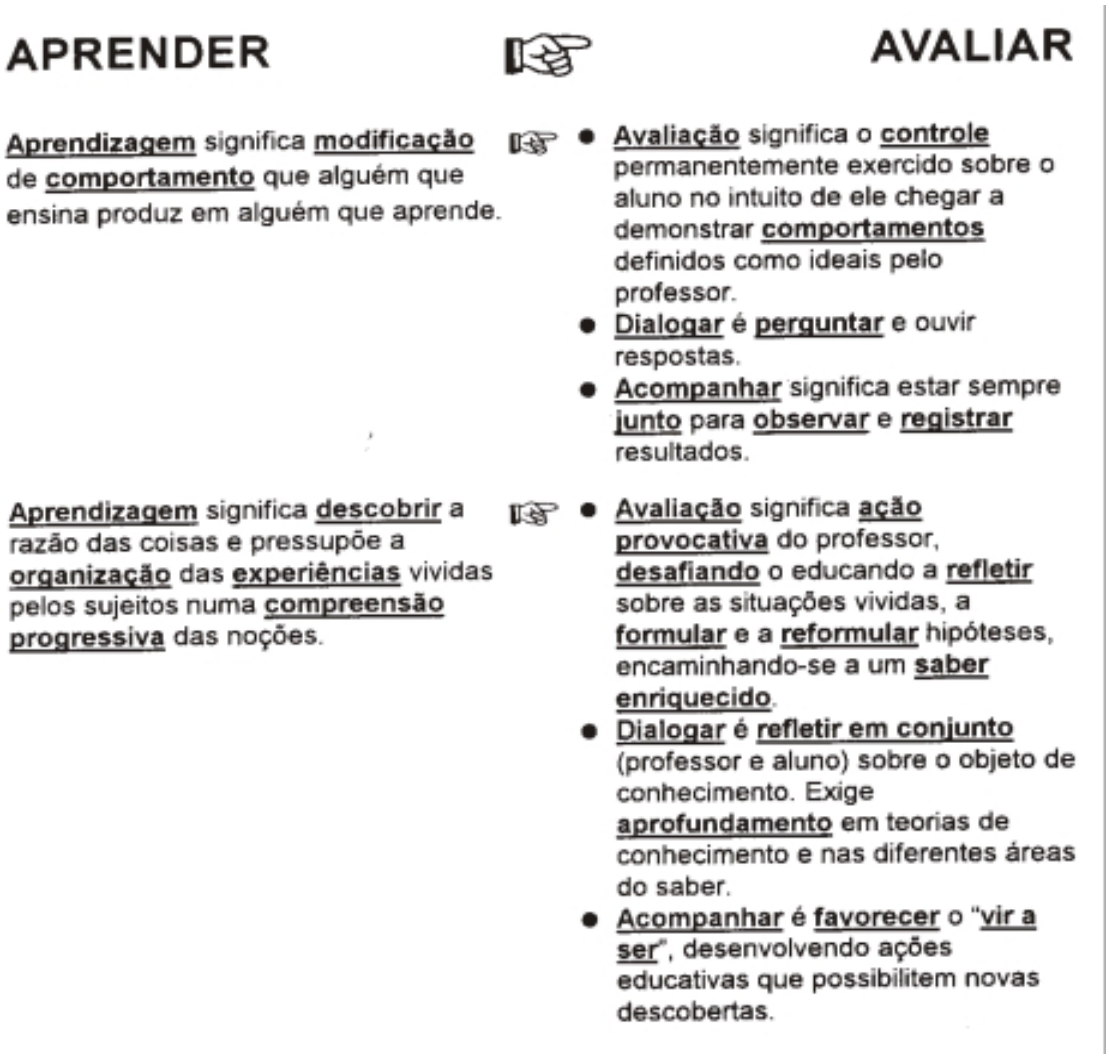
### ESTUDANDO E REFLETINDO

A avaliação, como promotora da construção do conhecimento, está voltada para uma relação construtiva entre docente, saber e aluno de forma dinâmica e dialógica frente ao processo de ensino aprendizagem. No entanto, a forma como cada profissional, sistema, gestores e educação estão articulados ao interesse de políticas públicas e influenciados pelos fatores histórico, social e cultural de cada época vai moldando diferentes concepções de Homem, mundo, aprendizagem, educação, escola, metodologia e avaliação. Não se pode falar em avaliação sem contextualizá-la. Vejamos mais adiante essa questão.

Segundo a pesquisadora em avaliação educacional, Jussara Hoffmam (1991), a avaliação é colaboradora e parceira na construção do conhecimento, desenvolvendo a ideia de avaliação mediadora: que encoraja a reorganização do saber onde o professor e o aluno buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Tal referencial: avaliação mediadora se opõe ao paradigma sentencioso e classificatório. Opõe-se ao modelo do transmitir, verificar, regular e evolui no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora dos educadores em relação a construir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos e profissionais, em um movimento de superação do saber transmitido, á uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

O quadro a seguir apresenta as possíveis relações de investigação entre as diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar, bem como o entendimento dos termos acompanhamento e diálogo a partir dessas concepções.


APRENDER
AVALIAR
Aprendizagem significa modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende.
Avaliação significa o controle permanentemente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor.
Dialogar é perguntar e ouvir respostas.
Acompanhar significa estar sempre junto para observar e registrar resultados.
Aprendizagem significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções.
Avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.
Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber.
Acompanhar é favorecer o "vir a ser", desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas.

Fonte: Jussara Hoffmann. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** Disponível em: http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacao_mediadora_uma_relacao_dialogica_na_construcao_do_conhecimento.pdf. Acesso em 20/03/2012.

## BUSCANDO CONHECIMENTO.

Entrevista: Jussara Hoffmann

Por uma mudança efetiva da avaliação

Crítica da avaliação classificatória, a autora propõe que a aprendizagem seja o objetivo da avaliação mediadora.

*Por Luiza Oliva*

[...]

**Pode-se dizer que, atualmente, a avaliação é a maior preocupação dos professores?**

Posso dizer que acompanho essa preocupação das escolas e professores ao longo de toda a minha vida de educadora. Hoje, como editora e diretora da Editora Mediação, converso com educadores de várias áreas e leio em seus textos, sobre outros temas, questões críticas nas escolas - reflexos da avaliação classificatória - modelo que perdurou no último século. As dificuldades só aumentaram. O número de alunos aumentou, porque se resolveram em parte (e mal resolvidos, porque com aprendizagem mínima) os índices de reprovação. As escolas empobreceram em termos de recursos humanos e materiais para atender a demanda dos alunos. As famílias ficaram mais pobres, mais ocupadas, a vida em sociedade mais violenta e agitada. Os professores tiveram de ser em número muito maior para dar conta da população estudantil. Também os docentes ficaram mais pobres, com salários piores, piores leitores, oriundos de cursos de formação muito menos exigentes.

[...]

Qual deve ser o objetivo da avaliação hoje?

APRENDIZAGEM. APRENDIZAGEM. APRENDIZAGEM. A expressão MEDIADORA, que utilizo desde 1991, tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno PARA MEDIAR, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis que visem promover sua aprendizagem. Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende, se descobrem novas coisas sobre o mundo em que vivemos. Entretanto, ninguém aprende apenas sozinho, aprende muito melhor com o outro, em interação com seus pares e com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, não podem ser oferecidos os mesmos desafios, em tempos programados ou do mesmo jeito. E aí entra o professor, o avaliador. Olhando cada um, investigando e refletindo sobre o seu jeito de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, fazendo a pergunta mais desafiadora possível, escutando o silêncio, se for o caso. O professor MEDIADOR é o avaliador essencial. Cuidar para que o aluno aprenda mais e melhor, todos os dias. Isso é avaliar.

[...]

Dentro do sistema tradicional, crianças que não atingem notas altas se sentem diminuídas frente aos colegas. Esse dano à auto-estima das crianças pode ser irreversível?

A comparação é injusta quando as oportunidades e a ajuda são desiguais. A criança e o jovem costumam ser muito éticos. Eles sabem quando se

comprometeram ou não em realizar um trabalho de aula, uma leitura ou em participar de uma atividade com todo o empenho que poderiam. Mas quando entra arbitrariedade nesse julgamento, eles não aceitam. Os alunos são diferentes. Portanto, é natural que alguns escrevam melhor, joguem melhor, desenhem melhor que os outros. Mas não é tarefa da escola fazer tal julgamento. O papel do professor é cuidar para que os que não escrevem tão bem sejam mais cuidados do que aqueles que já escrevem bem. O que se faz, entretanto? Apenas se enaltece a competição, divulgando notas e prêmios. Divulgam-se resultados (avaliação classificatória) e nada se faz para oportunizar aos que precisam ajuda para avançarem naquelas áreas. Com certeza, esses que não escrevem bem, por exemplo, também são melhores em outros aspectos da escola ou da vida. Muitas vezes são jovens que têm de trabalhar para sustentar a família, são ótimos músicos, são excelentes jogadores de futebol. E a escola tende a desconsiderar essas áreas como de menor valor. Não são! Trata-se de pessoas diferentes, só isso! Nem piores, nem melhores, diferentes, especiais, todos. A comparação é nociva em qualquer circunstância, porque sempre crianças e jovens sairão perdendo com isso. Por que se entende ainda que alguns devem perder? Esse é o preceito básico de uma sociedade excludente e elitista.

[...]

O que significa promover a avaliação contínua?

O termo continuidade significa seqüência, processo, gradação. O que vemos muitas vezes nas escolas e que se denomina de "processo avaliativo"? Uma soma de tarefas que resulta numa soma de notas ou conceitos. Ora, o conhecimento não é linear e muito menos calculável - uma etapa que se soma à outra e da qual se calcula um resultado.

Avaliar é interpretar um percurso de vida do aluno durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões. Avaliar é acompanhar para promover o processo de construção do conhecimento do educando. Nessa frase, relativamente curta, encontram-se expressões altamente complexas. Analisemos algumas delas para entender avaliação contínua:

Acompanhar , segundo o dicionário Aurélio, quer dizer também vir-a-ser, não apenas estar junto a ou ao lado de. Tomemos, então, o primeiro sentido – acompanhar como favorecer o aluno em seu vir-a-ser– , de desenvolver-se. O que sugere ao professor observá-lo, compreendê-lo, admirá-lo em seu jeito de ser e de aprender.

Promover significa proporcionar, oferecer, propiciar diferentes oportunidades. Nesse sentido, expressão promover difere de dirigir, predeterminar, controlar. Significa organizar situações múltiplas de aprendizagem que contemplem a diversidade das crianças e jovens de uma sala de aula.

Processo envolve transformação, evolução, algo que muda de forma e de jeito. O termo subentende dois princípios essenciais em avaliação contínua: provisoriedade e complementaridade. O primeiro significa que toda a resposta ou manifestação do aluno é ponto de partida para novas perguntas ou desafios do professor. Uma só tarefa nunca deve ser tomada como definitiva para se dizer que ele aprendeu ou não algo, porque ele está em "processo de aprendizagem". O segundo – complementaridade -, quer dizer que novas observações que se façam irão permitir compreender melhor o processo em andamento, servirão para complementar a observação do processo. Ou seja, é necessário que se ofereçam aos alunos muitas oportunidades de expressar suas idéias sobre um mesmo assunto ou não que está aprendendo, para observar as hipóteses em construção, e/ou construídas.

Construção do conhecimento envolve uma visão epistemológica muito diferente da visão bancária, de memorização de conteúdos e de treinamento que ainda

perdura em muitas escolas. Tal concepção é pano de fundo para os preceitos aqui defendidos, tal como a visão que se tem sobre a construtividade do erro e das concepções prévias dos educandos. Sem tais fundamentos, não se concebe, de fato, um processo de avaliação contínua nas escolas.

Embora minha resposta tenha sido um pouco longa, pretendi dizer que há que se debruçar sobre uma série de preceitos que constituem a concepção de avaliação contínua. Não é tão simples essa resposta. Ela se baseia em teorias de conhecimento, em preceitos filosóficos, políticos, sociológicos mais profundos do que simplesmente metodológicos.

**[...]**

*Entrevista publicada edição 09 - outubro/2005 da Revista Direcional Educador*

Disponível em: http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann

## UNIDADE 06 - A AVALIAÇÃO CRÍTICA E CONSTRUTIVA

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Propiciar condições para que o acadêmico possa:

Ter contato com diferentes visões sobre "Avaliação e a construção do conhecimento", através de pesquisas e estudos na área.

Perceber que a avaliação é um instrumento de grande relevância para a contribuição da construção do conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

A abordagem **crítica e construtiva** da avaliação de aprendizagem escolar, defendida por Luckesi (2005), apresenta questionamentos a respeito da avaliação praticada nas escolas e a influência dos resultados obtidos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto da escola como da sala de aula.

> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interação entre ideias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz *e o"mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos* (AUSEBEL, 2003,p.34).

Para Alegro, 2008, aprender significativamente corresponde a compreender a organização lógica do material a ser aprendido. Nesta perspectiva, segue-se a concepção de aprendizagem significativa nos termos destacados por Moreira (1999, p. 185):

a) Processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (conceitos e

proposições) permitindo um avanço contínuo, idiossincrático, intencional, interativo;

b) Organização e integração de novo material na estrutura cognitiva. Apresenta a aprendizagem significativa como produto porque caracteriza um significado identificado em um momento específico, entretanto, é sempre um produto provisório porque no instante seguinte, dependendo dos fatores contextuais e da intencionalidade do sujeito, esse conhecimento poderá modificar-se;

c) Relativamente à aprendizagem mecânica, também chamada aprendizagem automática ou de simples memorização, é um *continuum* e não uma oposição dicotômica.

d) Nos estudos referentes aos assuntos educacionais, destacam-se quatro concepções pedagógicas e suas respectivas relações com os significados de avaliação. São descritas no trabalho: a concepção de avaliação representada pelos exames; a concepção de avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho do educando, ambas dentro da Pedagogia Tradicional; a concepção que se utiliza da avaliação como medida, a qual prevaleceu durante a Pedagogia Tecnicista e, por fim, a concepção qualitativa da avaliação a qual surgiu como reação aos modelos e práticas avaliativas utilizados nas concepções tecnicistas e quantitativas, com base nas Pedagogias Críticas.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

"Avaliação da aprendizagem... mais uma vez"

*Cipriano Carlos Luckesi

Artigo publicado na Revista ABC EDUCATIO nº 46, junho de 2005, páginas 28 e 29. - http://www.luckesi.com.br/index.htm

Recentemente, tenho acompanhado crianças que saíram de uma escola que atende do maternal ao final do quinto ano do Ensino Fundamental, passando para um sexto ano, em outra escola. Impressiona-me ver a mudança dessas crianças em suas falas e em suas crenças sobre o que, nesse espaço de ensino, denominamos de avaliação.

A experiência anterior dessas crianças estava relacionada com uma ação pedagógica que *investe no processo da aprendizagem*, a atual experiência está comprometida com o *investimento no seu produto*. Isso faz a diferença. Em pequeno espaço de tempo, as crianças mudaram seu centro de atenção, seus valores, assim como sua expressão. Antes, eu ouvia as crianças dizendo --- "Hoje, tivemos uma atividade legal na escola", agora, ouço-as dizendo: "Tirei 3.2, valendo 5"; "Tirei 2, valendo 3"; "Tirei 7. Graças a Deus, já passei nessa unidade; com isso é mais fácil chegar ao final do ano com 28 pontos, necessários para a aprovação"; "Amanhã é dia de prova. Todos, na escola, vão fazer prova e vai ser com fiscal". Meu Deus, do dia para a noite, os conceitos e os valores deram um salto, para pior, acredito eu! Neste momento do ano escolar, estamos vivendo os primeiros dias do mês de maio, portanto a dois meses do início do ano letivo, e, nesse curto espaço de tempo, as crianças mudaram sua linguagem e seu modo de ser, vivido durante os longos anos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas vinham de uma experiência de investimento no processo e passaram para uma experiência de investimento no produto e esse fato é fundamental para compreender essa mudança.

Exatamente esta é questão que tenho exposto em escritos e em falas, sinalizando a diferença entre avaliar e examinar. Parece que ela tem sido compreendida conceitualmente, mas, de fato, não tem gerado condutas novas entre os educadores. Daí, mais uma vez, insistir no tema.

O ato de examinar tem como função a classificação do educando, minimamente, em "aprovado ou reprovado"; no máximo, em uma escala mais

ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.

Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária.

Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu.

O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida. Tomar conhecimento somente do que o educando aprendeu não permite investir no processo, porém somente no produto. Foi isso que as crianças, acima citadas, aprenderam rapidamente sob a imposição da autoridade do sistema escolar: centrar-se no "tirar nota" e não no "aprender".

O que é mesmo investir no processo e não no produto? O *processo* compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. *Produto*, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do "jeito que ele se manifesta".

Se, dessa forma, investimos no produto, qualquer resultado está bom, pois que dizemos que o estudante foi responsável por obter somente a nota que tirou, e acreditamos que ela expressa o que ele aprendeu e que ele não consegue mesmo ir para além disso; por isso, damos por encerrado o processo.

Não importa se o resultado foi satisfatório ou insatisfatório, importa que foi esse o obtido pelo estudante. Se, por outro lado, investimos no processo, o resultado da aprendizagem, manifestado pelo estudante vai se qualificado em satisfatório ou em insatisfatório. Se for satisfatório, está bem; porém, se for insatisfatório, há que se intervir para que a aprendizagem se manifeste satisfatória.

Então, podemos perguntar: "Mas, nós não agimos para atingir um produto?" Claro que sim, porém o mais satisfatório, decorrente do investimento adequado no processo. Não é qualquer produto, seja lá qual for; é o melhor produto buscado.

Tanto os atos de centrar nossa atenção exclusivamente sobre o produto ou sobre o processo da aprendizagem na escola, seguido do melhor produto, dependem da concepção que temos sobre o ser humano e sua trajetória na vida, ou seja, dependem da teoria pedagógica e do projeto pedagógico, que temos. Caso assumamos uma teoria que compreende o ser humano como "pronto", somente desejamos olhar para o produto, qualquer produto, atitude expressa pela frase: "caso tenha atingido o nível esperado, está bem; caso, não tenha chegado a esse produto, a questão é do estudante". Porém, se, pelo contrário, assumimos o ser humano como um ser "em desenvolvimento", então, temos certeza de que o estudante ainda não aprendeu o que tinha que aprender e, por isso, vamos investir nele novamente, até que aprenda.

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório.

Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções.

Qual será a pedagogia que está por detrás da atividade escolar que se centra na preparação dos estudantes quase que exclusivamente para o vestibular, que é um exame?

Óbvio que é uma pedagogia que não investe no educando como um ser histórico, inacabado, como dizia Paulo Freire, mas somente como um ser que deve apresentar produtos, segundo os parâmetros esperados por aquela escola.

Para o educador atuar centrado na avaliação, necessita conceber o educando como um ser em movimento, em formação e agir coerentemente a partir dessa concepção.

Então, não vamos preparar nossos educandos para o vestibular? Claro que sim; contudo o vestibular permanece como "uma" das atenções da prática educativa escolar, não a única.

Para treinar para o vestibular, podemos fazer *simulados* na escola e não exames que ameaçam e geram excessivas ansiedades em nossas crianças e nossos adolescentes.

Deixemos os exames para as situações de exames (concursos); na sala de aulas, sirvamo-nos da avaliação. Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos.

Por último, para fazermos diagnóstico e intervenção, nossos instrumentos de coleta de dados para avaliação terão que ser estruturados como instrumentos para investigação sobre o desempenho de nossos educandos e não como "cascas de banana ao chão, para que pisem, escorreguem e caiam na armadilha". Isso implica em que estejam focados no essencial ensinado e que deveria ser aprendido; todavia, devem estar focados sobre todo o essencial ensinado, ou seja,

tudo o que é essencial deve ser investigado, pois que, se é essencial, deve ser buscado.

Um teste, um questionário (com perguntas abertas e fechadas), uma redação, uma ficha de observação, todos os instrumentos necessitam de cobrir todo o essencial, não somente um que outro ponto e sim todos os pontos essenciais, tendo presente informações, habilidades, procedimentos e valores componentes da conduta em construção.

Afinal, como poderemos proceder a um diagnóstico se não cobrimos, ao mesmo tempo, "tanto o que é essencial, assim como tudo o que é essencial"? É assim que age qualquer investigador que tem a intenção clara de produzir um diagnóstico e uma conseqüente ação eficaz sobre alguma coisa.

Um médico não pode, sob pena de não atingir a sua meta, que é garantir melhoria de saúde para seu cliente, usar como critério para escolher os exames a serem realizados no cliente "os que ele mais gosta de fazer" ou "os que mais fazem o cliente sofrer"; diversamente disso, ele seleciona todos os recursos necessários ao diagnóstico, para que possa ter a melhor compreensão do estado de saúde do seu cliente, o que lhe possibilitará a mais adequada intervenção.

De forma semelhante necessita de agir o educador: o melhor diagnóstico possibilitará a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados. Isso é investir no processo, o que, por sua vez, produzirá o melhor produto para todos. E, então, nossas crianças e nossos adolescentes criarão para si mesmos valores, que os orientarão na vida para dar o melhor de si naquilo que fazem, com cuidado e com alegria, muito além do cumprimento de uma tarefa para somente, e tão somente, "tirar uma nota".

No que se refere à avaliação da aprendizagem, credito que já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos

no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados.

---

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, e-mail: luckesi@terra.com.br. Este material foi obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi. Website:www.luckesi.com.br / e-mail:contato@luckesi.com.br

# UNIDADE 07 - AS DIFERENTES VISÕES QUE INFLUENCIAM NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

## CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Identificar e analisar as diferentes visões de avaliação do processo de aprendizagem

## ESTUDANDO E REFLETINDO

### Concepção de educação tradicional:

> No século XIX o estudo era concebido como forma de ascensão social e estava voltado para o controle dos processos de certificação. Nesta concepção o ensino tinha caráter verbalista, extremamente autoritário, inibidor da ação ativa por parte do aluno, não permitia o desenvolvimento da iniciativa ou espontaneidade na realização de qualquer criação dele. O ensino era centrado no professor que apresentava os conteúdos totalmente desvinculados da realidade, não havendo nenhuma articulação com o contexto social ou com o momento histórico que estava sendo vivenciado (BACKES, 2010, p.4).

### Concepção de educação tecnicista:

> A concepção tecnicista teve início no século XX, nos Estados Unidos, com estudos do teórico Thorndike sobre os testes educacionais, com influência da Psicologia. Os testes psicológicos de inteligência têm a função de mensurar os comportamentos e a aprendizagem pode ser então quantificada. Segundo Chueiri (2008, p.56), essa forma de conceber a avaliação, oportunizou a "expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação"; nessa pedagogia se comprova o rendimento com base nos objetivos comportamentais, os quais se reduzem a uma medida e, portanto, separa o processo de ensino de seu resultado. Para esta autora "a ideia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo" (BACKES, 2010,p.6).

Concepção qualitativa de avaliação:

> A característica marcante desta concepção está na busca de se compreender o significado dos resultados imediatamente e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os quais se expressam de diferentes formas, não só no desempenho quantitativo do aluno, mas também em fenômenos perceptíveis ou não. Isso exige outra postura profissional de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem (Apud, 2010, p.8).

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Observe os três quadros que podem ilustrar bem as diferentes visões que influenciam na avaliação do processo de ensino aprendizagem e, consequentemente, na construção do conhecimento dos alunos e dos profissionais que atuam na área educacional.

Quadro 01- Tendências da Educação e comparações curriculares.

| | A Escola tradicional | A Escola Nova | A Escola tecnicista | A Escola Crítica |
|---|---|---|---|---|
| Professor | É o transmissor dos conteúdos aos alunos<br>O Professor | É o facilitador da aprendizagem<br>Orientador | É o técnico que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantam a eficiência e eficácia do ensino<br>Técnico. | É o educador que direciona e conduz o processo Ensino – aprendizagem<br>Autoridade competente:<br>Educador |
| Aluno | Um ser "passivo" que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor | Um ser "ativo", centro do processo de ensino aprendizagem | Um elemento para quem o material é preparado | Uma pessoa concreta, objetiva que determina e é determinada pelo social/político/econô-mico/individual - pela história. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | Obedecem a sequência lógica dos conteúdos. Não são muito explicativos. Baseados em documentos legais | Seguem fielmente ao desenvolvimento psicológico do aluno. Autorrealização | Operacionalizados e categorizados a partir das classificações: educacional e instrumental | São definidos pelas necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. |
| Conteúdos | Selecionados a partir da cultura universal acumulada. Organizados em disciplinas. Quantidade de conhecimentos | Selecionados a partir dos interesses dos alunos. Desenvolvimento psicológico | Qualquer conteúdo Estruturas baseadas em objetivos | Selecionados a partir das culturas dominantes. Apropriação para a superação.. |
| Metodologia | Aulas centradas no professor-expositivas. Utiliza de exercícios de fixação | Atividades centradas no aluno | Ênfase muito Gr ande nos meios de comunicação e informação | Distingue claramente os papéis de professor e aluno para fazer a articulação entre eles. Possibilita a apreensão crítica dos conteúdos. |
| Avaliação | Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização Avaliação para o professor | Valorização dos aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em autoavaliação | Dos objetivos propostos com ênfase na produtividade do aluno sob a forma de um sistema de avaliação | Preocupa-se com a superação do estágio do senso comum para a consciência crítica. |
| Aluno | Domina o conteúdo cultural universal transmitido pela escola | Aluno criativo que aprendeu a aprender. É participativo | O aluno eficiente, produtivo que lida cientificamente com os problemas da realidade | Domina os conteúdos e portanto, percebe-se determinado e capaz de operar conscientemente mudanças na realidade. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Escola | Privilégio das camadas mais favorecidas | Democrática | Sociedade midiatizada: Ensino não formal: | É muito importante e deve ser de boa qualidade para todas as camadas da população. |
| Organização da Escola | Normas disciplinares rígidas. | Deixa fazer- autoridade disfarçada | Modelo empresarial aplicado à escola | A organização é meio para que a escola funcione bem nos seus diversos aspectos. |
| Interação professor-aluno | Na maioria das vezes uma integração autoritária | Na maioria das vezes uma interação democrática embutida em um autoritarismo diluído na fisionomia de camaradagem | Esta questão não está explicitada nesta tendência | O diálogo é valorizado. O professor interage com o aluno em função do conteúdo do ensino |

Quadro 2- Concepção de Ensino

| | Tradicional | Escola Nova/Renovada | Tecnicista |
|---|---|---|---|
| Centro | Professor como referência para a aquisição do conhecimento | Aluno | Técnica |
| Agente ativo | Professor é considerado enciclopedista | Aluno | Técnica |
| Agente passivo | Aluno, função: obedecer. | Facilitador- professor, porém controlador. | Professor/aluno |
| Conteúdo | Pré - determinado | O aluno programa | O livro didático é o que deve ser seguido fielmente. |
| Metodologia | Expositiva | Descoberta | Didática instrumental |
| Avaliação | Exame, classificatória- Aprovado/Reprovado. | Classificatória | Discriminadora, punitiva e seletiva. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Missão | Seletiva | Para poucos-elitizada | Exclusão das massas |
| Observações | Conservadora | Métodos de Aprendizagem da Escola Behaviorista | Anula o compromisso político do professor=neutro. Evasão escolar. |

Quadro 3- Tipos de avaliação

| Diagnóstica | Caráter investigativo. Pré- requisitos para a aptidão ou competência- Luckesi |
|---|---|
| Formativa | Ocorre durante o processo de ensino aprendizagem.<br>Mediadora- avalia a prática docente- Jussara Hoffmann<br>Dialógica- avalia o aluno- Paulo Freire /Jean Piaget.<br>Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em várias teorias que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, que é constituída por dimensões de natureza diversa - afetiva, emocional, cultural, social, simbólica, cognitiva, ética, estética, entre outras. A aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade. |
| Somativa | Classificatória e pontual.<br>Avaliação Classificatória é uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja, à idéia de que é possível aferir, matemática, e objetivamente, as aprendizagens escolares. A noção de médica supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado. A Avaliação Classificatória é realizada através de variadas atividades, tais como exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas, testes, entre outros. Sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação. |

| AVALIAÇÃO NAS PERSPECTIVAS CONSERVADORA E PROGRESSISTA | | |
|---|---|---|
| | ESCOLA CONSERVADORA | ESCOLA PROGRESSISTA |
| QUEM AVALIA | Professor | Professor<br>Aluno<br>Comunidade<br>Pais |
| QUEM É AVALIADO | Aluno | Aluno<br>Professor<br>Processo ensino/aprendiz.<br>Currículo<br>Escola |
| PARA QUE AVALIAR | Classificar<br>Sentenciar<br>Aprovar<br>Reprovar<br>Verificar o que foi retido | Diagnosticar<br>Acompanhar<br>Retomar<br>Informar<br>Avançar |
| QUANDO AVALIAR | Periodicamente<br>No final do mês / bimestre<br>(momentos formais) | Todos os dias<br>Todos os momentos<br>Ao longo do processo<br>Ao completar o ciclo docente |
| COMO AVALIAR | Provas<br>Atribuição de notas,<br>conceitos, menções | Observação e registro<br>Valorização da aprendizagem diária<br>Construção passo a passo<br>dos resultados Instrumentos e situações variadas |
| CONCEPÇÕES E USOS DO ERRO | Destaque negativo<br>Rotulação<br>Intimidação<br>Punição | Questionamento da prática<br>Reorientação do processo<br>ensino/aprendiz.<br>Erro como hipótese do aluno<br>Sintoma de dúvida do aluno |

## UNIDADE 08 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Conhecer e refletir sobre os diferentes aspectos metodológicos da avaliação educacional

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Uma das condições de Ausubel (1986) considerava indispensável para a concretização de aprendizagens significativas que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa, conforme já ressaltado em unidades anteriores acima. Ou seja, uma disposição para ir fundo no tratamento da informação que se pretende aprender, para estabelecer relações entre ela e o que já se sabe, para esclarecer e detalhar os conceitos.

Há alguns anos, Coll (1998) ressaltou que esta disposição para a aprendizagem foi relacionada com um dos enfoques da aprendizagem, apresentados pelos próprios alunos, ao serem interrogados sobre a forma como abordavam a tarefa de estudar: *o enfoque profundo*

Logo, neste enfoque, o intuito dos alunos é compreender o significado do que leva a relacionar seu conteúdo com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal ou outros temas, a avaliar o que está sendo realizado e a persistir até conseguir um grau aceitável de compreensão.

Talvez, possa facilitar a compreensão em relação ao que esse enfoque pressupõe, se o compararmos com o enfoque superficial, no início da aprendizagem.

Nesta situação, a intenção limita-se a preencher os requisitos da tarefa; assim, mais importante do que a compreensão do conteúdo é prever o tipo de perguntas que possam ser formuladas sobre ele, aquilo que o professor

considerará relevante e situações similares. O interesse é deslocado do centro intrínseco de conteúdo para a periferia das exigências extrinsecamente realizadas.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Como se pode observar, as diferenças não são desprezíveis. De uma forma talvez simplificadora, embora clara, Entwistle (1998) as sintetiza da seguinte maneira:

- ✓ **Enfoque profundo**: intuito de entender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos.

- ✓ **Enfoque superficial**: intuito de executar os requisitos da tarefa; memorização da informação necessária para as provas ou exames; a tarefa é encarada como imposição externa; ausência de reflexão sobre os propósitos ou estratégias; foco em elementos soltos, sem interação e articulação com outras informações; os princípios não são distinguidos a partir de exemplos.

> É preciso levar em considerações que esses enfoques se aplicam à forma de abordar a tarefa e não ao estudante; ou seja, um aluno pode modificar seu enfoque de uma tarefa para outra ou de um professor para outro, embora sejam observadas tendências para o uso de enfoques profundos e superficiais (COLL,1998,p.35)

Procura-se questionar: quais são as causas que levam os alunos para um ou outro enfoque na aprendizagem? O que faz com que um aluno mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagem significativa?

Falando inicialmente, essas causas são variadas e, além disso, aparecem estreitamente interligadas. Acrescente-se a isso que o que se pode ver imediatamente não está e nem pertence exclusivamente ao universo do aluno, mas é criado, pelo menos em parte, na própria situação de ensino. Funciona como o "contexto físico" em que os protagonistas do processo de ensino/aprendizagem constroem o "contexto percebido" e, considera-se que neste caso devem-se procurar as razões da atribuição de sentido.

De tudo o que acontece na escola, no ensino e na aprendizagem, aquilo que parece ser mais imediatamente lembrado são os mecanismos e as consequências da avaliação. As memórias dos tempos escolares marcam muito pelas lembranças das provas ou exames, momentos quase sempre muito sérios, em que era necessário até mesmo adotar uma postura corporal e mental diferente das aulas ditas normais: sentar-se direito, não conversar com os colegas, não olhar para os lados, não permitir que suas respostas fossem observadas.

Também, por vezes, os lugares habituais dos alunos eram alterados, a distância entre as carteiras era controlada, sobre a mesa só restavam materiais permitidos, raramente sendo possível consultar determinados materiais didáticos auxiliares. Nessas ocasiões, ao contrário da maioria das aulas, não era possível se estender além do momento do sinal. Ressalte-se que ocorria outra mudança sensível: o fato de docentes não poderem ou não queriam ajudar na compreensão dos textos ou enunciados da prova nem na descoberta das respostas.

Essas situações de mudança das práticas habituais de sala de aula transformavam os momentos da avaliação numa espécie de ritual em que eram produzidas e proclamadas as hierarquias, os vitoriosos e os derrotados. Tal carga de solenidade permanece na memória das pessoas, marcando fortemente uma grande parte das relações dos alunos, professores, pais e sociedade em geral com a escola, a escolarização, o ensino, a aprendizagem, o saber.

É fato que muitas das ações dos professores apresentam origem na formação inicial que obtiveram e de experiências dos bancos escolares, anteriores a esta.

Logo, falar de metodologias da aprendizagem escolar referentes à avaliação também implica olhar um pouco para quem é o professor que atua na sala de aula. Quais perspectivas apresentam e quais concepções forma para poder entender, avaliar e apresentar condições para que as aprendizagens sejam significativas durante o processo de ensino aprendizagem.

## UNIDADE 09 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Identificar nos processos de formação docente a concepção de avaliação que orienta os currículos na universidade

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Como já estudamos na unidade anterior, falar de metodologias da aprendizagem escolar referentes à avaliação também implica olhar um pouco para quem é o professor que atua na sala de aula. Por essa razão, foi selecionado um artigo para que você acadêmico possa ter acesso a mais um material diferenciado sobre o assunto aqui abordado.

Nessa unidade faremos a análise das duas partes iniciais desse artigo, tratando dos temas "A universidade a formação de docentes" e "revisão dos conceitos de avaliação"

Espera-se que com isso, você possa refletir uma pouco mais sobre a importância e influência da ação docente, das suas concepções e crenças na contribuição para a construção dos saberes necessários para com os alunos.

### BUSCANDO CONHECIMENTO

"Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional" – Parte I

*ANA MARIA PORTO CASTANHEIRA

*MARY ROSANE CERONI

[...]

#### INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas sobre a importância da formação de professores do ensino superior, que destacam transformações relevantes para a atuação desses

docentes, evidenciam, ainda, como predominantes, os currículos organizados por justaposição de disciplinas; a figura do professor repassador de conteúdos curriculares fragmentados e desarticulados, nem sempre significativos para os alunos ou mesmo para a realidade presente. Verifica-se que iniciativas precisam ser tomadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), para que propostas educacionais possam ser desenvolvidas pelo professor de maneira significativa, contribuindo, dessa forma, com a própria universidade. Cabe, hoje, ao docente participar com idéias e ações na transformação da gestão (nas dimensões didáticas pedagógicas e comunitárias), da organização curricular, dos projetos educacionais e sociais.

Essas oportunidades implicam valorizar o seu trabalho ao criar condições para análise e compreensão dos contextos organizacional, cultural, histórico-social, inseridos na sociedade e na sua própria atividade docente.

Os contextos acima citados, permeados de conflitos que exigem atitudes éticas e políticas em suas atividades características – o ensino, a pesquisa e a extensão – evidenciam, assim, a indissociabilidade desses três pilares como condição de trabalho para que o processo de ensino e aprendizagem atinja o padrão de excelência, no momento em que a educação superior assume o compromisso com a tão necessária responsabilidade social, por meio de ações comunitárias.

Ao mesmo tempo, deve-se garantir, por meio de processos avaliativos adequados, a qualidade das atividades que compõem a docência, a pesquisa e a extensão, para que possam, efetivamente, contribuir para a formação do educador, apto a enfrentar o cotidiano acadêmico com ações eficientes e eficazes.

A avaliação deve constituir instrumento importante de gestão universitária capaz de indicar caminhos e rever processos. Mais que medir índices de crítica e satisfação, ela está comprometida com a real reflexão acerca de todos os processos e procedimentos. Há necessidade de cuidadosas e profundas análises

qualitativas dos resultados obtidos, e todos os agentes envolvidos devem participar e interagir com o processo, a fim de garantir a qualidade.

## 1- UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os pressupostos do ensino e da aprendizagem na universidade, hoje, apresentam os seguintes compromissos: organizar e oferecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que assegurem, aos estudantes, aprendizagem nos campos científico, pessoal e profissional; incentivar o comprometimento com as questões culturais e sociais, de forma crítica e autônoma, e com a produção de novos conhecimentos; considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; desenvolver a capacidade de investigação, ação-reflexão- ação; criar e recriar situações de aprendizagem.

Os pressupostos de estratégias de sala de aula estão relacionados à ensinagem (termo usado por Anastasiou, 2003), que significa uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, que estabelece parceria entre professor e aluno –, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do graduando; a aula, entendida como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações, não deve ser dada pelo professor, mas construída na ação conjunta entre ele e o aluno. Masetto (1998, 2003), entre outras ponderações relativas às mudanças no ensino superior, alerta sobre a superação da formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, e pontua que no processo de ensino é indispensável a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

> O que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os

> cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integrando-se à análise teórico-técnica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada. (p. 23)

Assim, o estudante de hoje nota rapidamente quando está recebendo assuntos copiados de material ultrapassado, informações reproduzidas que não vão agregar nenhum valor à sua educação profissional. Percebe-se a necessidade de investir na valorização da capacidade de decisão do docente nessa prática social tão complexa por meio de discussão de temas relativos ao cotidiano universitário, como projeto pedagógico, ação coletiva interdisciplinar, cultura, identidade profissional, entre outros contextos articulados com os institucionais e comunitários.

## 2- AVALIAÇÃO – BREVE REVISÃO DE CONCEITOS

Para Sobrinho (2006), o conceito de avaliação é globalizado: A Avaliação não é um processo auto limitado, que basta em si mesmo.

> Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde a mudança nos currículos, maneiras de organização de cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema. Em outras palavras, a avaliação está no centro do processo de reformas, no foco de competições institucionais, e só ela garante a sobrevivência do ensino de excelência buscado pelas sociedades contemporâneas. (p. 95)

Na verdade, o ato de avaliar está incorporado de forma intuitiva e espontânea no cotidiano, principalmente escolar. São inúmeros os conceitos formais de avaliação; cada um deles mostra um enfoque diferente e deixa claro sua complexidade.

A avaliação da aprendizagem é a mais estudada; no entanto, cada vez mais existe grande preocupação em aplicar esses conceitos de forma regular e sistêmica para contribuir com as mudanças da sociedade.

A concepção de avaliação está ligada ao ato de escolher, de optar. No mundo contemporâneo, a avaliação é usada como instrumento para selecionar, aprovar ou capacitar trabalhadores, contribuindo para uma melhor gestão. Todavia, na educação, sempre teve seu lugar privilegiado como prática pedagógica, mas também é utilizada na regulação, seleção e hierarquização, seja na sala de aula seja em domínios mais amplos.

Stuffebeam e Shinkfield (1987) destacam cinco períodos nos quais a avaliação foi entendida de forma diversa. Ambos consideram Ralph Tyler o pai da avaliação educativa. O primeiro período, conhecido como pré-Tyler, começa no final do século XIX e se estende até o início do século XX. Caracteriza-se pela elaboração e aplicação de testes e práticas de mensuração. Aqui, avaliar confundia-se com medir.

No século XX, a avaliação começa a se desenvolver como prática aplicada à educação. Edward L. Thorndike foi muito importante no que se refere ao uso de testes com fins classificatórios, na elaboração de escalas e nas técnicas quantitativas, além de ser o precursor do movimento que mais tarde chamou-se gestão científica.

A avaliação era técnica com seus testes de verificação, mensuração e quantificação de aprendizagem dos estudantes. Esta última foi o problema central da psicologia naquele momento, pois acreditava-se que pudesse haver um controle do processo por meio de métodos científicos de análise. Tyler (1976) é

considerado o maior expoente do segundo período, pois, como pai da avaliação educacional, focaliza os objetivos educacionais.

A preocupação é a gestão que envolve o desenvolvimento curricular, e as instituições passam a determinar metas previamente formuladas. O autor as define em termos de comportamento dos estudantes, e estes devem ser capazes de diferenciar os objetivos previstos dos obtidos.

A avaliação caracteriza-se como instrumento de regulação, pois define aonde quer chegar com clareza. Nessa época, também há a expansão da tecnologia de elaboração dos testes, movidos pela sensação de que os instrumentos técnicos são capazes de quantificar e classificar sem risco de erros.

A característica principal deste segundo momento é a descrição de padrões e critérios relativos ao alcance dos objetivos previamente descritos. O importante é a relação entre o prometido e o cumprido. Ainda neste segundo momento, a avaliação se desenvolve de acordo com o paradigma da racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, e já apresenta a idéia de eficiência, conceito até então utilizado nas indústrias. Ela passa a ser o instrumento para diagnosticar a eficiência da escola e dos processos pedagógicos e administrativos.

O terceiro período (considerado a era da inocência) vai de 1946 a 1957. Caracteriza-se por certo descrédito da avaliação e da educação.

No quarto período, chamado de realismo, a avaliação torna-se mais complexa e sistêmica. Ela passa a ser formativa e o foco são as decisões a serem tomadas. O processo interno adquire importância e as decisões de mudança são tomadas durante o desenvolvimento do programa.

Para Scriven (1967), a noção de decisão para a melhoria de cursos e programas é alvo de estudos e a distinção entre funções e objetivos, sendo que as funções se referem ao emprego das informações para tomadas de decisão. Tem-se então a clássica diferenciação entre avaliação formativa (que se realiza no

decorrer do processo com intervenções imediatas) e a somativa (realizada somente ao final do processo).

O quinto período é denominado período do profissionalismo ou profissionalização da avaliação. É uma fase de construção teórica e proposta de novos modelos, e a avaliação ganha visibilidade. Stuffebeam e Shinkfield (1987) destacam as principais contribuições dessa época: incremento e melhora da comunicação, qualificação, preparação e titulação de avaliadores, cooperação entre organizações profissionais relacionadas à avaliação educacional, melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos.

O paradigma positivista é questionado e o enfoque qualitativo é enfatizado. Nesse momento a avaliação é caracterizada como julgamento de valor, superando seu sentido descritivo e diagnóstico. Já na gestão contemporânea a avaliação não pode se limitar a descrever, levantar informações, informar, mas passa a ter função ativa, procurando a melhoria do processo enquanto o mesmo se desenvolve, agindo em cada etapa e garantindo maior efetividade educacional.

Para Castanheira e outros (2005): A avaliação de caráter educativo é uma prática social, voltada para obtenção de informações que gerem reflexões sobre a melhoria real da qualidade e da quantidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e até sociais e profissionais.

A avaliação não deve ser um processo de simples controle, pois deve haver sempre reais questionamentos e análises que facilitem o cumprimento dos compromissos institucionais. A avaliação é formativa, sem deixar de utilizar certos instrumentos e procedimentos de controle.

A avaliação deve ser, além de somativa sob certo aspecto, prioritariamente formativa, interferindo continuamente nos processos desenvolvidos; portanto, não

é vista como um processo exterior; são os participantes que melhor conhecem os significados e ocupam funções ativas no conjunto de ações.

Para Sobrinho (2003)

> Na avaliação educacional há uma mudança significativa de conceitos de aprendizagem que já não é entendida como mudança de comportamento, mas sim como construção de significado. O currículo passa a ser concebido em seu sentido mais amplo, os projetos pedagógicos ganham espaço e a avaliação busca dar conta das inúmeras facetas tendo que se utilizar de muitas metodologias. (p. 28)

Atualmente, a avaliação e suas práticas ocupam o centro das preocupações, tanto das instituições de ensino superior como do próprio Governo Federal que, por meio da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Essa lei, em seu art. 11, previu que cada instituição pública ou privada deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação, com atribuições de condução de processos avaliativos internos. Todas as instituições serão avaliadas levando em conta dez dimensões do Sinaes, sendo a segunda dimensão dedicada especialmente ao corpo de professores da instituição. Alguns aspectos são muito relevantes e contribuirão de forma decisiva para a avaliação positiva das universidades:

- Avaliar a coerência da constituição e da formação do corpo docente com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar as formas e a intensidade do envolvimento dos professores no cumprimento dos principais objetivos institucionais
- .Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos professores, mencionando, quando for o caso, os incentivos claramente estabelecidos na carreira docente e as principais carências e dificuldades

- Avaliar a articulação entre professores das diferentes disciplinas, dos distintos cursos, centros ou áreas.
- Avaliar as políticas de capacitação contínua do corpo docente que estimulam as práticas de pesquisa e de reflexão individual e coletiva sobre a própria atividade.

## UNIDADE 10 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Identificar e analisar as competências da universidade no que diz respeito ao preparo do professor para o exercício da avaliação escolar.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Em continuidade ao que já estudamos na unidade anterior, analisaremos aqui as competências da universidade no que diz respeito a formação e preparo do professor da educação básica para o ato de avaliar a aprendizagem.

Nessa unidade faremos a análise das duas partes finais do artigo, tratando dos temas "As competências pertinentes docência na Universidade" e "Reflexão sobre a prática docente"

Aqui, é esperado que você consiga identificar a importância do processo de formação inicial para romper com a visão de avaliação excludente e classificatória.

### BUSCANDO CONHECIMENTO

"Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional" – parte II

*ANA MARIA PORTO CASTANHEIRA

*MARY ROSANE CERONI

#### 3- AS COMPETÊNCIAS PERTINENTES À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Levando em conta as orientações do Sinaes (Brasil, 2004), quanto às competências docentes, tem-se algumas considerações. Atualmente, as estratégias em sala de aula estão relacionadas a uma situação de ensino da qual necessariamente decorre a aprendizagem. O professor passa a ser o moderador

das atividades, orientando, provocando, refletindo, e não somente expondo suas idéias.

A questão necessária à identificação das competências pertinentes à docência no ensino superior é apresentada a seguir: como formar seres humanos integralmente sem manifestar nas relações intra e interpessoais o respeito mútuo, a coerência, a ética, a humildade, a autenticidade e a solidariedade, entre outros atributos necessários na relação com o outro?

Nesse contexto, como possibilidade de encaminhamento para a formação de professores para o ensino superior – mediadores no processo de ensinagem –, evidencia-se que a universidade e o meio acadêmico não podem se furtar ao chamamento que lhes é imposto e às graves responsabilidades de que são depositários como fórum competente, que se constituem para o debate, a reflexão, a exposição de idéias e a consolidação de ideais, com base em uma educação compreensiva e significativa, apresentando-se para tal finalidade uma conduta interdisciplinar, tendo por objetivo a construção coletiva desses programas de formação e suas práticas avaliativas.

Libâneo e outros (2003) enfatizam que a formação docente, tanto inicial como continuada, precisa incluir em seus estudos as ações de desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento de competências individuais e grupais, visando a participação de modo ativo e eficaz da organização e da gestão no âmbito educacional. Assim, o trabalho na universidade está relacionado aos processos de mudança nas formas de gestão e avaliação, e mudanças nos modos individuais de perceber, pensar e agir a serviço da organização escolar, o que requer conhecimentos, habilidades, atitudes e procedimentos práticos para melhor atender a aprendizagem dos estudantes.

Os autores elencam ações concretas que devem ser desenvolvidas com o intuito de assegurar um clima de trabalho adequado, eficiente e eficaz, em que objetivos e processos de decisão compartilhados existem de fato, permitindo

canalizar o envolvimento e as atividades das pessoas para realizarem as tarefas e obterem resultados, colaborando para o funcionamento adequado por meio de avaliações em diferentes contextos.

Libâneo e outros (2003) indicam como necessárias as seguintes ações:

> Formação de uma boa equipe de trabalho; construção de uma comunidade democrática de aprendizagem; promoção de ações de desenvolvimento profissional; envolvimento dos alunos em processos de solução de problemas e de tomada de decisões; fortalecimento de formas de comunicação e de difusão de informações, entre outros. O que exige pesquisar formas avaliatórias que contemplem conjuntamente aspectos do processo e dos resultados. (p. 295)

Convida-se, assim, para um fórum permanente de debates que se confirma por meio de projetos interdisciplinares, apresentando nas atividades desenvolvidas, eficiência, eficácia e efetividade na busca pela qualidade do ensino, da pesquisa e nos relevantes serviços prestados à comunidade, relativos às questões acadêmicas e sociais.

Para Monezi (2004), a otimização no processo de formação do educador implica conquistar a autonomia para a construção do próprio caminho na nova trajetória transformacional, o que exige atitudes proativas , organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade, e, ainda, participação efetiva nos relacionamentos interpessoais.

Anastasiou e Alves (2003), com base em suas pesquisas, indicam quatro competências que o professor deve ter: competência pessoal (aprender a ser); competência relacional (aprender a conviver); competência produtiva (aprender a fazer); competência cognitiva (aprender a conhecer), que Estudos em Avaliação Educacional, correspondem aos quatro pilares da Educação, apontados por Delors (1998).

Para Masetto (2003), a docência na universidade exige competências próprias que, por uma questão de profissionalismo, precisam ser refletidas na Didática do Ensino Superior.

[...]

## 5- AVALIAÇÃO DAS TEMÁTICAS PROPOSTAS

Ressaltando mais uma vez as políticas que estimulam as práticas de reflexão individual sobre a própria atividade, algumas questões foram levantadas no sentido de discutir a respeito do curso e sua contribuição na formação continuada dos docentes do CCL. Destaca-se, nesta reflexão, o instrumento de avaliação de caráter formativo com as respectivas respostas dos participantes e seus comentários:

### 5.1- Avaliação do curso: nível de satisfação

Atribuiu-se valores de 1 a 5, sendo 1 muito ruim e 5 muito bom. Após a tabulação obteve-se os seguintes resultados: Tabela 1 - Médias obtidas sobre as Temáticas Desenvolvidas Temáticas Interesse do conteúdo Desenvolvido Tempo da atividade Ensino Superior –

Profissão Professor 4,29 3,88;

Habilidades Didáticas do Professor Competente 4,37 4,00

Dimensões do Processo Ensino-aprendizagem Relação Professor-aluno 4,28 3,78

Ação Pedagógica – Orientação para Elaboração de Plano de Ensino 4,72 4,36

Avaliação Institucional e de Aprendizagem 4,71 4,61

A origem do Mackenzie 4,21 4,00

Estratégias de Ensino e Aprendizagem 4,92 4,69

Projetos Interdisciplinares no Ensino Superior 4,70 4,47

Elaboração do Plano de Ensino com Planejamento de Aulas 4,92 4,46

Socialização dos Planos de Ensino 4,88 4,72

Os professores que orientaram os trabalhos também foram avaliados pelos alunos-docentes. A média de satisfação foi de 4,8, Estudos em Avaliação Educacional, demonstrando, assim, a importância do evento e quanto todos estavam motivados.

Para uma participação de caráter mais qualitativo, foram propostas questões abertas, abrindo espaço para sugestões e opiniões de forma efetiva.

[...]

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A auto-avaliação institucional deve ter caráter educativo, de melhoria constante e de auto-regulação. Quanto mais ampla e dedicada a será a eficiência dos processos pedagógicos desenvolvidos.

Para Monezi (2003), como efeito dessa iniciativa promovida pela universidade quanto ao incentivo ao desenvolvimento profissional, manifestam-se os compromissos científicos (princípios, fatos, conceitos) e filosóficos (valores, atitudes e normas) do professor para a resolução de conflitos, e indicação de caminhos para que um método dialético de construção do conhecimento seja evidenciado para o enfrentamento dos desafios educacionais e comunitários.

O professor é, sem dúvida, o ator principal do processo de ensino aprendizagem, e a motivação torna-se essencial para que as metas e objetivos educacionais sejam atingidos. Ele deve participar sempre, se envolver com os cursos oferecidos, avaliando cada passo, contribuindo com suas idéias e concepções, e tendo acesso a toda informação possível sobre a instituição na qual leciona.

Analisando-se os resultados da avaliação do curso de Didática oferecido, percebe-se claramente a falta de iniciativas para elucidar alguns pontos nebulosos e para discutir projetos pedagógicos e planos de ensino. Após refletir sobre aspectos tão significativos da educação profissional para a docência na universidade, pode-se inferir que nos dias de hoje a universidade perdeu suas fronteiras espaciais e temporais, destacando-se o compromisso de todos com o social, o cultural e o comunitário.

A universidade tem o papel de proporcionar condições para que os educadores/professores sintam-se envolvidos como sujeitos éticos do processo, que, entusiasmados, tenham vontade de sonhar, e que, comprometidos, percebam a articulação e a indissociabilidade do ensino pesquisa- extensão, com oportunidades para criar, fazer acontecer.

[...]

## UNIDADE 11- O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Reconhecer a necessidade de "negociar" a avaliação com as partes envolvidas: aluno e docente, um acordo em relação ao interesse pelo conteúdo, às características da tarefa proposta e aos requisitos da avaliação.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Para sentir interesse, deve-se saber o que se deseja e sentir que isso completa alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar). Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve profundidade. Muito pelo contrário, quando isso permanece desconhecido, o que implica como guia são as indicações do professor para cumprir os requisitos da tarefa que , como não podem ser relacionadas às finalidades a que respondem, podem levar à adoção de um enfoque superficial

Tal enfoque prevalece em classes, cujo método de ensino favorece a dependência e nas quais combina-se excesso de trabalho com a falta de tempo. A dinâmica, aqui, fica estabelecida em um grupo que exige do professor detalhar minuciosamente as orientações que acompanham uma tarefa, ou que venha a favorecer a dependência dos alunos; é importante dar conta de que eles não precisam preocupar-se muito com o compreender o que fazem, pois, ao seguirem as indicações dos professores, garantem êxito. Aqui nesta metodologia, fica perceptível a condução do passo-a–passo, a necessidade de ter um "modelinho" para prosseguir na tarefa. Assim, questiona-se: Até que ponto esse tipo de atividade promove o aluno à aquisição do conhecimento para uma aprendizagem significativa?

Situação parecida é quando o aluno passa de um professor para outro e de uma disciplina para outra, sem solução de continuidade, situando-se cada hora no âmbito de um conhecimento com pouca ou nenhuma relação aparente com o âmbito anterior ou posterior, e ocupando boa parte dos seus esforços para conhecer e adaptar-se às distintas exigências, estilos diferentes de trabalhos de cada professor.

> A situação toda pode também ser salpicada pelas características dos processos de avaliação, pelos rituais que os acompanham e, mais concretamente, pelos exames ou provas aos quais os alunos são submetidos. Muitas vezes, as perguntas incluídas são de caráter fechado e convidam os alunos a reproduzir, com o mínimo de variações possível, dados, conceitos ou noções que foram estudados anteriormente (Coll, 1998, p.37)

As estatísticas educacionais não se contentam mais apenas com apresentação de informações sobre os números de matrículas e conclusões de curso. Surgem mecanismos de avaliação externa, nacionais e internacionais, para verificar o trabalho realizado nas escolas. Obtendo índices de escolarização mais refinados, como o do analfabetismo funcional, o qual procura confrontar escolaridade e saberes mínimos que se espera sejam adquiridos. Há também a imprensa que explora os diversos resultados e apresenta quadros desoladores para o Brasil.

Esse debate afeta os profissionais da área envolvidos, principalmente: os professores. Trabalhando do outro lado do sistema, os professores são levados a

incorporarem culpas e assumirem responsabilidades por situações muito complexas, que somente podem ser resolvidas diante de um conjunto de esforços a se realizarem tanto no plano local, em cada sala de aula ou escola, quanto nos planos mais amplos do sistema político educacional.

Resgatando todas as concepções aqui apresentadas e construídas, questiona-se: "Qual significado atribui-se ao ato de avaliar a aprendizagem?"

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estão comprometidos com esse fenômeno: "A avaliação da aprendizagem escolar", que cada vez mais assume espaço de grande relevância nas preocupações educativas.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Segundo Luckesi, 2002, o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de qualquer coisa, implica a "disposição de acolher". Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida, para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Ou seja, não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais, se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Imagina-se um médico que não tenha a disposição de acolher o seu cliente no estado em que está; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa na situação em que se encontra. Assim também é a prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que apresenta em sua base, o julgamento prévio. Este julgamento, por sua vez, está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação porque exclui.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não se nasce, naturalmente, como esta, mas sim constrói-se, desenvolve-se, estando atento ao modo como se recebem as coisas. Se antes de ouvir ou ver, observar, alguma situação já se esta julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não se é capaz de acolher.

# UNIDADE 12- DIAGNOSTICAR E DECIDIR: PROCESSOS ARTICULADOS E INDISSOCIÁVEIS

## CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Compreender a avaliação como processo de escolha, diagnóstico e decisão de retomada de procedimentos, para a obtenção da qualidade da aprendizagem.

## ESTUDANDO E REFLETINDO

Assentando no ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica em dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado.

Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que se constitui de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Fica necessário constatar o estado de alguma coisa, tendo por base suas propriedades específicas. Como por exemplo, constata-se a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades físicas (características). A constatação sustenta a configuração do objeto, tendo por base suas propriedades, como estão no momento. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que dá a garantia de que o objeto é como é. Não existe a possibilidade de avaliação sem constatação. Esta por sua vez, oferece a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação é que se qualifica o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados, é que se atribui ao objeto ou coisa uma qualidade.

Entretanto, essa qualificação não ocorre do nada. Ela é estabelecida, a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que se tem, ou que se estabelece para esse objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade à qual irá servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em uma tessitura cultural (teórica), compreensiva, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a depender das circunstâncias onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada como satisfatória para um determinado ambiente, mas insatisfatória para outro ambiente, possuindo as mesmas propriedades específicas.

Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito: uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição- positiva ou negativa, que por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele?

Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de diagnosticar, sem tomar decisão, assemelha-se à situação do náufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões, em relação à saúde de seu paciente, na condição de melhorar a sua qualidade de vida; um empresário toma decisões a respeito de sua empresa, em função de melhorar seu desempenho e assim por diante, em todas

as decisões da vida, em todas as áreas, a qualidade se dá em função de análise dos fatos e das ações decorridas, em avaliação constante.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma situação e ou coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico e construtivo. Desse modo, a avaliação é um auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta novas possibilidades e, certamente, mais adequadas e assentadas nos dados do momento presente.

Transpõe-se tal conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomam-se as elucidações conceituais anteriores para explanar tais fatos. Primeiramente, resgata-se a disposição de acolher. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador professor necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente, o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que o que está acontecendo, seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

No caso da aprendizagem, como se esta trabalhando com a pessoa, o educando, aluno, importa acolhê-lo como ser humano na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que se avalia, tais como o desempenho em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, dentre outras áreas do conhecimento.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação, segundo Luckesi, 2002, assim como para proceder a toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.

A recusa pode manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá, quando deixamos claro que estamos recusando alguém.

No entanto, existem modos sutis de recusar, tal como o exemplo seguinte: só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de lado, o que o faz estar fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. Só vendo a situação como é que podemos compreendê-la, para dialogicamente, ajudá-lo. Isso não significa que se deve aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação que, por si mesma, terá confrontos que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa, consequentemente, impede as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz para dentro, para depois e, somente depois, verificar as possibilidades do que fazer.

Assentados no acolhimento do educando, podem-se praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, necessita-se de instrumentos. Aqui, três pontos básicos devem ser levados em consideração: 1- dados relevantes, 2- instrumentos, 3- utilização dos instrumentos.

Cada um desses pontos merece atenção. Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Devem ser coletados os dados essenciais para avaliar o que se pretende avaliar, pois são eles que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados, e não outros de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que forma traduzida em práticas educativas nas aulas.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista cientifico como do ponto de vista político-pedagógico.

## UNIDADE 13 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Identificar os adequados instrumentos de avaliação da aprendizagem para se coletarem os dados necessários, para promover a avaliação qualitativa.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem também não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para se coletarem os dados necessários, para configurar o estado de aprendizagem do aluno. Isso implica que os instrumentos:

1- Sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que se esta avaliando;
2- Sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino- o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais em uma determinada unidade de ensino-aprendizagem.
3- Sejam adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação, importando que o educando, aluno, compreenda exatamente o que se pede a ele.
4- Sejam adequados ao processo de aprendizagem do educando, pois um instrumento não lhe deve dificultar a aprendizagem, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder às questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade

e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida.

Quaisquer que sejam os instrumentos: prova, teste, redação, exposição oral, enfim, necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estar qualificando inadequadamente o educando. Muitas vezes, o educando é competente em suas habilidades, mas os instrumentos utilizados de coleta de dados não foram adequados e, por isso, julga-se, incorretamente, qualificando-o como incompetente.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Alguns instrumentos que podem ajudar na decisão da coleta e análise de dados, no trabalho do educador de avaliar o processo de ensino aprendizagem, segundo Santana, 1995, são:

1- Conselho de classe: instrumento que visa levantar o perfil de cada educando e do grupo estudado.
2- Pré-teste: teste aplicado para averiguar pré-requisitos na aquisição de novos conhecimentos.
3- Autoavaliação: instrumento capaz de conduzir o educando a uma modalidade de autoconhecimento que se põe em prática a vida toda.

> Graças a ela os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições. Para que a autoavaliação tenha êxito é necessário que o professor acredite no aluno e ofereça condições favoráveis à

> aprendizagem, pois só assim este se sentirá seguro, confiante e manifestará autenticidade (SANT'ANNA, 1995, P.94).

4- Avaliação cooperativa: instrumento que oportuniza uma avaliação compreensiva, onde cada indivíduo contribui com os dados que possui no intuito do desenvolvimento individual e grupal.

> Dentre outras vantagens oferece ao aluno individualmente e ao grupo o reconhecimento da colaboração de cada um, a satisfação por haverem exercido uma ação convergente na comunidade escolar, a conscientização do valor do exercício da atividade em comum. Visto o caráter de subjetividade que envolve a avaliação, a avaliação conjunta, integrada, dá maior objetividade à mesma (SANT'ANNA, 1995, P.96).

5- Observação: Contempla, da mesma maneira, como o outro nos enxerga. É a análise dos fatos, comportamentos dos educandos, mediante uma situação de aprendizagem. Na realidade, é o que o educador consegue enxergar, dentro do que o educando consegue demonstrar. Muito cuidado aqui, pois, nem sempre o aluno demonstra o que sabe realmente e nem sempre o professor consegue observar o que realmente o aluno sabe. Observa-se para: constatar um fato, comprovar hipóteses e interpretar certo fenômeno, podendo ser considerada em duas dimensões: 1- como processo mental- ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e 2- como técnica organizada que é o meio de medir por descrição , classificação e ordenação.

6- Inquirição- questionar o outro sobre o que realmente sabe, sobre o que ficou, aprendeu e ou entendeu das situações desenvolvidas pelo educador. O questionário é um instrumento de coleta de dados para a inquirição. Alguns elementos necessários a serem considerados na elaboração de um questionário segundo a autora acima:

a- Determinar os objetivos.

b- Selecionar os itens.

c- Selecionar as informações.

d- Ordenar as informações e redigi-las em forma de questões.

e- Redigir as instruções.

f- Reproduzir o questionário, ressaltando-se que, para aplicação, faz-se necessário tabular as respostas e analisar os resultados.

7- Relatório: constitui-se pelo registro de dados que expressa a comunicação dos resultados de planejamentos concretizados. Aqui também refere ao registro realizado pelo professor decorrente ao desenvolvimento de cada aluno em atividades trabalhadas. Requer muito da habilidade de observar e registrar as situações apresentadas pelos alunos.

> O relatório tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências que permitam à autoridade competente constatar a realidade das atividades desenvolvidas pelos órgãos ou serviços pelos quais são responsáveis. (SANT'ANNA, 1995, P.120).

O que se deve considerar em um relatório, segundo a autora acima:

A- Análise do problema:

- Quem lerá o relatório?
- Qual o propósito do relatório?
- Que objetivo pretende atingir?
- Qual o alcance do relatório?
- Para que se faz especificamente?
- Quanto tempo há para ele ser elaborado?
- Que diretrizes, instruções, normas devem-se levar em consideração?

B- Planejamento do trabalho.

C- Investigação do problema.

D- Exposição do informe.

E- Organização do informe.

F- Controle do informe

G- Modificação do estudo.

H- Preparação final.

Cabe, aqui, outra consideração sobre o uso dos instrumentos. Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, na verdade, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros? Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicar os instrumentos de avaliação, cria-se um clima leve entre nossos educandos ou pesaroso e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para não distorcer a realidade, pois nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos a múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

Logo após, coletados dados através dos instrumentos, como são utilizados pelo docente educador? Os dados coletados devem retratar a situação de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber se esta situação é satisfatória ou não. Daí, então, a necessidade que se tem de qualificar a aprendizagem, manifestada através dos dados coletados. Para isso, é necessário utilizar de um padrão de qualificação. Esse padrão, comparado ao estado de aprendizagem do educando, é estabelecido no planejamento de ensino,

importando, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, tanto a teoria pedagógica que a sustenta como o planejamento de ensino que se faz. A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Desta maneira, caso se utilize uma teoria pedagógica que considere a retenção da informação como suficiente para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. No entanto, caso a teoria pedagógica utilizada leve em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar, os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clareza da teoria que se utiliza como suporte da prática pedagógica; de outro, o planejamento de ensino que se estabelece como guia para a prática de ensino no decorrer das unidades em desenvolvimento. Sem clareza e consistência teórica e sem um planejamento de ensino, com sua consequente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição.

## UNIDADE 14 - EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS VIGENTES EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

**Objetivo:** Tomar conhecimento e refletir sobre as práticas vigentes em avaliação educacional.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Os instrumentos de avaliação têm predominado nas escolas de todo o país, desde tempos remotos até o presente momento, com a utilização de um número muito restrito de instrumentos de avaliação de aprendizagem. Refere-se, quase sempre, a instrumentos que exigem dos alunos a apresentação de respostas escritas a questões que supõem uma única resposta correta. Alternativamente, também são utilizados em larga escala, os conhecidos, testes objetivos, que por sua vez muito utilizados em processos seletivos: concursos e vestibulares, em que o aluno tem que optar pela resposta diante de algumas alternativas oferecidas.

Tanto em um caso como em outro, o que se procura verificar é a incorporação pelos alunos de determinadas ideias, fatos ou conceitos que podem ser expressos mediante o uso de formas verbais relativamente simples, com o mínimo possível de ambiguidade.

Cordeiro (2007) questiona: Sendo os exames aplicados igualmente a todos os alunos de uma classe, seria possível discernir, mediante um processo de comparação com um determinado padrão ideal, em relação àqueles que assimilaram e aos que não assimilaram o conhecimento verificado e estabelecido uma avaliação supostamente mais "justa"? Essa alegação da necessidade de justiça na avaliação escolar, no entanto, costuma ser aplicada de maneira muito confusa. Prega-se uma avaliação que esteja de acordo com o processo de ensino

aprendizagem e seja significativa esta aprendizagem, como estar então procedendo de maneira objetiva e pontual?

> Ora, valendo-se de provas padronizadas e testes objetivos, só é possível lidar com de terminados conhecimentos e determinadas competências que não se prestam a respostas de múltiplas ou ambíguas. Neste caso, portanto, só se pode lidar com o conhecimento proposicional. Uma prova desse tipo não serve para avaliar outras modalidades de conhecimento que exijam elaboração pessoal pelo aluno, confronto de posições diferentes ou emissão de um julgamento ou opinião pessoal, por exemplo. (CORDEIRO, 2007, p.159)

Logo, percebe-se que um vasto conjunto de práticas e saberes muito significativos que sempre são postos como objetivos relevantes a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, não devem ser aprendidos, mediante a aplicação dos procedimentos avaliativos do cotidiano aplicados casualmente, aleatoriamente.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Na medida em que a Educação Básica e, dentro dela, a escola vai se organizando, inserem-se, em seu contexto, práticas de reorganização do trabalho nos ciclos básicos de alfabetização, no Ensino Fundamental e Médio, iniciando aí, a busca de outra concepção de avaliação. O modelo baseado na lógica da seleção é insuficiente para uma prática escolar que pense o processo de aprendizagem, como bem foi possível verificar nas unidades anteriores aqui apresentadas. O desafio da construção de uma dimensão pedagógica mais descritiva, de iniciativas diferenciadas para que os alunos aprendam com mais sucesso, deve estender-se à necessidade de novas formas de registro burocrático: novos formulários de transferência, novos formulários de arquivo dos dados sobre a história escolar do

aluno. Novos modelos de registro burocrático então são criados para sustentar uma lógica da avaliação a serviço da aprendizagem.

A ação avaliativa está totalmente relacionada com o planejamento da ação educativa. Tem o seu processo no início da discussão do projeto da escola: o que é e para que avaliar? Da discussão e definição coletiva, passa-se ao planejamento do currículo em ação, dos projetos a serem desenvolvidos, das intenções educativas a serem trabalhadas. Essa é a primeira parte da ação. Após essas definições, segue-se rumo ao pensar quais deverão ser os instrumentos que darão conta das dimensões do conteúdo escolar entendido em sua tipologia, como fatos, conceitos, procedimentos e atitudes. Reflete-se e defini-se sobre a utilização dos instrumentos, analisando sua viabilidade e seu valor no levantamento de dados. A escola se pergunta: qual instrumento é melhor para conhecer o que os alunos estão sabendo sobre fatos, sobre conceitos, sobre procedimentos e atitudes?

Passa-se, daí para frente, a elaborar os suportes da implantação e os encaminhamentos, tais como: conversar com a comunidade escolar, conversar com os alunos, preparar fichas ou formulários diferentes. A realização do processo de avaliar é a outra fase da Ação Avaliativa. Compõe a ação, mas não a esgota.

Os professores e alunos vivenciam com a maior ou menor participação da comunidade através de conselhos escolares, reuniões pedagógicas, conselhos e ciclo ou série, conselhos de turma, assembleias de turma, instâncias de avaliação importantíssimas na democratização dessa ação. Nesse caso, quanto mais a escola avançar na democratização de suas estruturas e relações, maior será a participação organizada dos atores internos e externos.

A definição destes atores é outra iniciativa que deverá integrar a Ação Avaliativa. Um conselho de classe, formado, também, por pais e alunos ou um conselho de classe apenas de educadores já demonstra o grau de democratização

desta Ação Avaliativa. Algumas escolas já desenvolvem conselhos de ciclo, com uma participação representativa de todos os envolvidos.

Por sua vez, a escola precisa definir como fará com os alunos que, no processo, demonstrarem a necessidade de atendimento diferenciado para aprender o que é importante no período da sua formação. Faz parte da ação avaliativa a definição desses formatos de trabalho diferenciado, sempre com a intenção de contribuir nas aprendizagens dos alunos. Feito isso, a escola deve pensar como será o seu registro burocrático, aquelas informações sobre a vida escolar do aluno que serão importantes administrativamente: boletim ou portfólio, ficha descritiva ou notas, relatórios individuais, formulários de transferência, diário de anotações, observações, enfim, procedimentos necessários para obtenção de dados que auxiliem em uma nova forma de trabalhar a avaliação rumo ao sucesso do aprendizado do aluno e sucesso no trabalho do professor. A ação avaliativa comporta, portanto, duas dimensões de avaliação: a pedagógica e a burocrática.

## UNIDADE 15 - A DIMENSÃO ATITUDINAL DA AVALIAÇÃO.

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Identificar caminhos para que se desenvolva uma avaliação mais significativa: conteúdos, procedimentos e atitudes.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

A avaliação precisa, segundo os Parâmetros curriculares nacionais, levar em conta os Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais como dimensões que contribuem para o desenvolvimento de capacidades motoras, de equilíbrio, de autonomia, de relação interpessoal e de inserção social.

O professor, no exercício da sua prática educativa, precisa ter claro que essas dimensões também estão presentes no momento da avaliação, sendo conveniente cuidar da seleção e da organização desses componentes essenciais no processo avaliativo.

#### Dimensão Atitudinal

A dimensão atitudinal do conhecimento é aquela que indicará os valores em construção. É mais difícil de ser trabalhada, porque não se descola da formação mais ampla em outros espaços da sociedade, sendo complexa por seus componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e referentes a condutas (ações e declaração de intenção). Manifesta-se mais através do comportamento referenciado em crenças e normas. Por isso, precisa ser amplamente entendida à luz dos valores que a escola considera formadores. A aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores. Depende de uma auto-persuasão que está sempre permeada por crenças que sustentam a visão que as pessoas

têm delas mesmas e do mundo. E delas mesmas em relação ao mundo. As atitudes e valores envolvem também as normas.

Os valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. A solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros são exemplos de tais valores e princípios. Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados. Normas são padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais. Portanto, são desenvolvidas nas interações, nas relações, nos debates, nos trabalhos em grupos, o que indica uma natureza do planejamento das atividades de sala de aula.

Os melhores instrumentos para se avaliar a aprendizagem de atitudes são a observação e autoavaliação.

Para uma avaliação completa (envolvendo fatos, conceitos, procedimentos e atitudes), deve-se formalizar sempre o momento da avaliação inicial. Ela é um início de diagnóstico que ajudará os professores e os alunos a conhecerem o processo de aprendizagem. O professor deve diversificar os instrumentos para cobrir toda a tipologia dos conhecimentos: provas, trabalhos e observação, para avaliar fatos e conceitos, observação para concluir na avaliação da construção conceitual; observação para avaliar a aprendizagem de procedimentos e atitudes; auto-avaliação para avaliar atitudes e conceitos.

Além disso, deve-se validar o momento de avaliação inicial em todo o processo de aprendizagem, usando a prática de datar o que está sendo registrado e propiciando ao próprio aluno refletir sobre o que ele já sabe acerca de um conteúdo novo quando se começa a estudar seriamente sobre ele.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

## SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO INICIAL / CAMPO ATITUDINAL

Essa sugestão não substitui a avaliação inicial de cada conteúdo que é introduzido, pois, é a partir dela que se pode fazer uma avaliação do que realmente pode ser considerado aprendido.

Como são os alunos individualmente em grupos?

Que grupos sociais representam?

Como se comportam e se vestem?

O que apreciam?

Quais seus interesses?

O que valorizam?

O que fazem quando não estão na escola?

Como suas famílias vivem?

O que suas famílias e vizinhos fazem e o que comemoram?

Como se organiza o espaço que compartilham fora da escola?

Como falam, expressam seus sentimentos, seus valores, sua adesão/rejeição às normas, suas atitudes?

Realizado isso, planeja-se como trabalhar as atitudes importantes para a formação dos alunos na adolescência. Para mudança de atitudes é que são feitos os projetos.

- Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros.
- Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados.
- Normas são padrões ou regras de comportamentos que a pessoas devem seguir em determinadas situações sociais.

## UNIDADE 16 - ORIENTAÇÕES PARA CONHECER A APRENDIZAGEM DE PROCEDIMENTOS

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: Analisar os conteúdos procedimentais nos processos de aprendizagem escolar

### ESTUDANDO E REFLETINDO

#### A dimensão procedimental

Na dimensão procedimental é imprescindível que os processos formativos proporcionem aos alunos autonomia para analisar, comparar e criticar os resultados e os processos realizados durante as atividades escolares.

São os conteúdos procedimentais que permitem a inclusão de conhecimentos que geralmente não são considerados nos processos escolares. Exemplos desses conteúdos: documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos escritos, dentre outros exemplos que poderíamos aqui apresentar.

Anotar sempre, registrar o que os alunos já sabem em relação às habilidades que a escola valoriza e ensina (e o que ainda não sabem).

As **habilidades** implicam "saber fazer", "colocar em ação", sendo identificados como conteúdos procedimentais. Esses conteúdos envolvem um conjunto de ações ordenadas com um fim, um objetivo. Por exemplo: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, propor, envolvendo operações motoras e cognitivas.

Envolvem também a realização das ações, exercitação múltipla e a reflexão sobre a ação, a atividade desenvolvida e a aplicação do conhecimento em situações e contextos diferenciados. Possibilitam aos alunos proceder (saber o que fazer) ao longo de uma construção conceitual.

Os docentes necessitam identificar as inúmeras habilidades que pressupõem estratégias cognitivas para a aprendizagem e torná-las objeto do (re) planejamento e conteúdo do registro na ficha/relatório. Desde que identificadas, os professores podem se organizar para ensinar, ou seja, criar situações orientadas para os alunos desenvolvê-las.

Citamos, baseado em COLL et al., 2000, exemplos de habilidades na busca de informação:

Como e onde está armazenada a informação em relação a uma matéria?

- ✓ Como fazer perguntas?
- ✓ Como usar uma biblioteca?
- ✓ Como usar material de referência?

A cada grupo de habilidades (sociais, habilidades de comunicação, habilidades analíticas, habilidades inventivas ou criativas, habilidades organizativas, habilidades de assimilação e retenção da informação) correspondem as estratégias cognitivas para a aprendizagem. Os professores devem planejar o trabalho com base nessas estratégias cognitivas para a aprendizagem. Quando uma intenção educativa for o "posicionamento diante da informação", os meios para se chegar onde se quer são importantes e precisarão ser ensinados. O planejamento dos professores deve envolver a possibilidade de posicionamento dos alunos.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Para ajudar na compreensão dos procedimentos para aprendizagem veremos um fragmento do artigo de César Cool intitulado "Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em trono do conceito de aprendizagem significativa". Disponível em:

http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/cesar

[...]

## 1 - APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer - um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. - quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido estrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo.

A maioria das vezes, no entanto, o que acontece é que o aluno é capaz de atribuir unicamente significados parciais ao que aprende: o conceito aprendido - ou a explicação , ou o valor, ou a norma de conduta, ou o procedimento de resolução de problemas - não significa exatamente o mesmo para o professor que o ensinou que para o aluno que o aprendeu, não tem as mesmas implicações , nem o mesmo poder explicativo para ambos, que não podem utilizá-los ou aplicá-lo em igual extensão e profundidade ??? não possui para eles a mesma força como instrumento de compreensão de ação sobre a parcela da realidade a que se refere. Isto quer dizer que a significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada de grau; em consequência, em vez de propormo-nos que os alunos ???? aprendizagem significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam a cada momento da escolaridade a mais significativas possível. Longe de ser um jogo de palavras, esta mudança de perspectiva é importante porque sublinha o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar e coloca o problema na direção ou direções??? o ensino

deve agir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem mediante a sua participação nas atividades de aprendizagem.

Mas o que exatamente quer dizer que os alunos constroem significados? Uma primeira aproximação, sem lugar à dúvida mais conhecida é a que proporcionam Ausubel e seus colaboradores (veja, por exemplo, Ausubel, Novak e Hanesian, 1983, Novak, 1982). Segundo estes autores, construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações "??? e não arbitrárias" entre o que aprendemos e o que já conhecemos, ??? a maior ou menor riqueza de significados que atribuiremos ao ??? aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade das relações que formos capazes de estabelecer. Por exemplo, a observação da fauna e da flora de uma região qualquer dará lugar à construção de ??? dos distintos no caso de um aluno que não possui conhecimentos BBBBB da biologia, no caso de um aluno que não possui algum tipo de conhecimento deste tipo e que, portanto, pode estabelecer múltiplas relações de ???? e de contraste, ou no caso de um aluno que, além disso, pode relacionar o observado às relações econômicas, às formas de habitat e aos costumes dos habitantes da região. Nos três casos, o aluno em questão atribui significados ao que observa, mas estes significados têm uma amplitude e uma natureza nitidamente distinta.

Em termos piagetianos, poderíamos dizer que construímos significados integrando ou assimilando o novo material de aprendizagem aos ???? que já possuímos de compreensão da realidade. O que empresta ????? ao material de aprendizagem é precisamente a sua assimilação e a sua inserção nestes esquemas prévios. Num caso extremo, o que não podemos assimilar a qualquer esquema prévio carece totalmente de significado para nós. A experiência cotidiana informa-nos que podemos estar em contato com uma variedade de fatos, de fenômenos e de situações que praticipam e não existem para nós, que não significam nada até que seja por que ???? inserem-se em nossos esquemas de atuação ou de

conhecimento, ???? de chofre um significado até este momento desconhecido. Mas seguindo com a terminologia piagetiana, a construção de significados implica igualmente numa acomodação, numa diversificação, num enriquecimento, numa maior interconexão dos esquemas prévios. Ao relacionar o que já sabemos com o que estamos aprendendo, os esquemas de ação e de conhecimento - o que já sabemos - modificam-se e, ao modificarem-se, adquirem novas potencialidades como fonte futura de atribuição de significados.

Já mencionamos que nem sempre a aprendizagem significativa, isto é, que nem sempre dá lugar à construção de significados. Em muitas ocasiões, a aprendizagem limita-se à mera repetição memorística. De fato, é bem mais difícil alcançar um nível elevado de significância na aprendizagem escolar. As condições que a sua realização exige nem sempre são fáceis de cumprir. Ausubel e seus colaboradores insistiram em inúmeras ocasiões sobre as exigências que a aprendizagem significativa coloca. Antes de tudo, é necessário que o novo material de aprendizagem, o conteúdo que o aluno vai aprender, seja potencialmente significativo, isto é, seja suscetível de dar lugar à construção de significados. Para isto, deve cumprir duas condições, uma intrínseca ao próprio conteúdo de aprendizagem e a outra relativa ao aluno particular que vai aprendê-lo.

A primeira condição é que o conteúdo possua uma certa estrutura interna, uma certa, lógica intrínseca, um significado em si mesmo. Dificilmente o aluno poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem é vago, está pouco estruturado ou é arbitrário; isto é, se não é potencialmente significativo do ponto de vista lógico. É certo, esta significância lógica em potencial, como a denomina Ausubel, não depende só da estrutura interna do conteúdo como também da maneira como este é apresentado ao aluno. Assim, por exemplo, um conteúdo como o usa das preposições em inglês apresenta, em princípio, uma escassa significância lógica, ao menos para um falante latino; no entanto, pode ser

apresentado aos alunos de tal maneira que a sua significância lógica fique amplamente realçada (Pla, 1987). Mas não é suficiente que o conteúdo possua significância lógica. Requer-se ainda uma segunda condição para que um aluno determinado construa significados a propósito deste conteúdo é necessário, além disso, que possa relacioná-lo de forma não arbitrária com o que já conhece, que possa assimilá-lo, que possa inseri-lo nas redes de dignificados já construídas no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem; em outros termos, é necessário que o conteúdo seja potencialmente significativo do ponto de vista psicológico. Esta significância psicológica do material de aprendizagem explica, por outro lado , a importância concedida por Ausubel e seus colaboradores ao conhecimento prévio do aluno como o fator decisivo no momento de defrontar-se com a aquisição de novos conhecimentos.

A significância lógica e psicológica em potencial do conteúdo de aprendizagem, apesar de serem duas condições necessárias, não são, no entanto, ainda suficientes para que o aluno construa significados. É necessário, além disso, que este, o aluno, tenha uma atitude favorável para aprender significativamente. Este requisito, em geral esquecido nas discussões sobre o tema que nos ocupa, é uma consequência lógica do protagonismo do aluno e da sua responsabilidade na aprendizagem. A atitude favorável para a aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem com o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, com os significados já construídos. Quando a intencionalidade é escassa, o aluno limitar-se-á, provavelmente, a memorizar o aprendido de uma forma um tanto mecânica e repetitiva: ao contrário, quando a intencionalidade é elevada, o aluno estabelecerá múltiplas e variadas relações entre o novo e o que já conhece. Que um aluno situe-se em um ou outro lugar do contínuo que estes dois extremos delimitam vai depender, sem dúvida, da sua motivação para aprender significativamente e da habilidade do professor neste sentido é um fator

determinante, pois a memorização mecânica e repetitiva do aprendido costuma aparecer, em princípio, como um procedimento muito mais cômodo e econômico em tempo e energia para o aluno do que a construção de significados mediante a busca e o estabelecimento de relações substantivas entre o novo e o que já conhece.

O que já foi dito até aqui é suficiente para se dar conta de que a aprendizagem significativa de um conteúdo qualquer implica inevitavelmente em sua memorização compreensiva, a sua situação ou armazenamento numa rede mais ou menos ampla de significados. Assim mesmo, na medida em que contribui para ampliar e estender tal rede de significados, incrementa-se a capacidade do aluno para estabelecer novas relações quando enfrentar-se com tarefas ou situações posteriores, pelo que uma aprendizagem realizada de forma significativa é, ao mesmo tempo, uma aprendizagem que tem um elevado valor funcional, isto é, uma aprendizagem útil, uma aprendizagem que pode ser utilizada com relativa facilidade para gerar novos significados.

Dois últimos comentários para terminar com esta seção. Em primeiro lugar, o conceito de aprendizagem significativa, tal como aparece nas formulações de Ausubel e de seus colaboradores, implica numa mudança de perspectiva na solução dada ao clássico problema pedagógico da preparação ou disponibilidade (readiness) para a aprendizagem escolar. A ênfase já não reside na aptidão intelectual do aluno, direta ou indiretamente relacionada com seu nível de desenvolvimento evolutivo, e sim bem mais na existência de conhecimentos prévios pertinentes para o conteúdo a aprender, que dependem, naturalmente, em parte, de tal aptidão intelectual, mas também, e sobretudo, das experiências prévias de aprendizagem, tanto escolares como extra-escolares.

Mas o conceito de aprendizagem significativa supõe, antes de tudo, uma mudança de perspectiva radical na maneira de entender o processo de ensino/aprendizagem. Frente à concepção tradicional e habitual de que a

aprendizagem do aluno depende diretamente da influência do professor e da metodologia de ensino utilizada, põe-se em relevo a importância do conhecimento prévio do aluno e, em geral, dos seus processos de pensamento. Esses processos sobrevêm, assim, do elemento mediador entre, por um lado, os procedimentos instrutivos ou didáticos e, por outro, os resultados da aprendizagem. A construção de significados que o aluno executa a partir do ensino é o elemento mediador suscetível de explicar os resultados de aprendizagem finalmente obtidos.

Pois bem, como colocou em relevo Wittrock (1986), numa revisão recente sobre os processos de pensamento do aluno, existe evidência empírica para afirmar que, junto ao conhecimento prévio, existem outros aspectos ou processos psicológicos que agem como mediadores entre o ensino e os resultados da aprendizagem: a percepção que o aluno tem da escola, do professor e das suas atuações; as suas expectativas perante o ensino; as suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar, etc.

## UNIDADE 17 - ORIENTAÇÕES PARA CONHECER A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS E FATOS.

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Objetivo: analisar os conteúdos conceituais presentes no processo de aprendizagem escolar

### ESTUDANDO E REFLETINDO

#### A dimensão conceitual

No que diz respeito aos conteúdos conceituais é desejável que se apresente aos estudantes, fatos e princípios que contribuam para que o aluno tenha elementos para a representação da realidade. Para isso, é necessário que o professor tenha elementos formativos que o favoreça no trabalho com símbolos, ideias, signos e imagens.

Deve-se estimular o aluno a vivenciar situações-problema que contribuam para que esse estudante se aproprie de novos conhecimentos, que permitindo formulação de generalizações parciais que, gradualmente, articulando-se com suas experiências reais, possibilitem a elaboração de conceitos mais abrangentes.

Roteiro do professor: Que conceitos e fatos (próprios da escolaridade) os alunos já desenvolveram? É preciso definir que fatos e conceitos serão objetos da observação dos professores para planejar a comunidade das aprendizagens. As referências são disciplinares (na perspectiva dos conteúdos curriculares), enquanto as habilidades e valores são transdisciplinares.

Uma boa maneira de avaliar conceitos é propor uma exposição temática escrita, ou realizar um debate, se a intenção for obter o conhecimento oral das ideias.

Outra boa alternativa é propor aos alunos situações-problema para resolução. Através de suas respostas, são fornecidos dados para os professores analisarem como se encontram em relação à construção conceitual.

Outro instrumento muito importante na avaliação, seguida de registros do docente sobre como a aprendizagem do conceito é manifestada pelo aluno: nos exercícios em sala, nas questões levantadas, nas dúvidas que persistem, nas interpretações inadequadas, no que parece ainda não saber. Só que a observação inicial; estende-se por todo o processo de aprendizagem e de avaliação, compondo com a avaliação final.

Realizada a avaliação inicial, os professores terão dados para dar continuidade ao trabalho com a Avaliação Formativa a serviço das aprendizagens. Fatos ou dados devem ser "aprendidos" de forma reprodutiva: não é necessário compreendê-los, como no caso de saber capital de um estado ou de um país, data de acontecimento, tabela de símbolos químicos. Vale dizer que correspondem a uma informação verbal literal vocabulários, nomes ou informação numérica que não envolvem cálculos, apenas memorização. Para isso, usa-se a repetição, buscando mesmo a automatização da informação.

Esse processo de repetição não é adequado à construção conceitual. Um aluno aprende, atribui significado, adquire um conceito, quando o explica com suas próprias palavras.

É comum o aluno dizer que sabe, mas não sabe explicar. Nesse caso, eles estão num início de processo de compreensão do conceito. Precisam trabalhar mais a situação, o que vai ajudá-los a entender melhor, até saberem explicar com as suas palavras.

Tal processo de construção conceitual não é estanque, ele está em permanente movimento entre o conceito espontâneo, construído nas representações sociais e o conceito científico. Dentro dos conceitos científicos,

POZO (2000) chama a atenção para a distinção entre os princípios, ou conceitos estruturadores e os conceitos específicos.

Princípios são conceitos muito gerais, de alto nível de abstração, subjacentes à organização conceitual de uma área e nem sempre explícitos. Atravessam todos os conteúdos das matérias, devendo ser o objetivo maior da aprendizagem na educação básica. Eles orientam a compreensão de noções básicas. Assim, por exemplo, se a compreensão de conceitos como sociedade e cultura são princípios das áreas de humanas, eles devem referenciar o trabalho nos conceitos específicos.

Dentro de um conceito como o de sociedade, outros específicos como o de migração, democracia, crescimento populacional, estariam subjacentes. Portanto, ao definir o que referenciará o trabalho do professor, será muito importante uma revisão conceitual por área de conhecimento e por disciplina. Será preciso esclarecer as características dos fatos e dos conceitos como objetos de conhecimento.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

Para ajudar na compreensão dos procedimentos para aprendizagem veremos um fragmento do artigo de César Cool intitulado "Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em trono do conceito de aprendizagem significativa". Disponível em:

http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/cesar

[...]

### 2- SIGNIFICADO E SENTIDO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Utilizamos o termo "sentido" com a finalidade de sublinhar o caráter experiencial que, em boa lógica construtivista, impregna a aprendizagem escolar. A percepção que o aluno tem de uma atividade concreta e particular de aprendizagem não coincide necessariamente com a que o professor tem; os

objetivos do professor e do aluno, as suas intenções e as suas motivações ao propô-la e participar dela são em geral diferentes. Há, portanto, todo um conjunto de fatores, que poderíamos qualificar como motivações, relacionais ou inclusive afetivas, que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola. Uma interpretação radicalmente construtivista do conceito de aprendizagem significativa obriga a ir mais além da simples consideração dos processos cognoscitivos do aluno como elemento mediador do ensino.

A construção de significados implica o aluno em sua totalidade e não só nos seus conhecimentos prévios e sua capacidade para estabelecer relações substantivas entre estes e o novo material de aprendizagem, ou entre as deferentes partes do material de aprendizagem como assinalou o próprio Wittock (1974) em seu modelo de "aprendizagem generativa".

Ainda que neste momento tenhamos uma compreensão muito limitada dos processos psicológicos mediante os quais os alunos atribuem um sentido às atividades de aprendizagem, não há qualquer dúvida acerca de sua existência e de sua importância para a realização de aprendizagens significativas. São enormemente ilustrativos a este respeito os trabalhos de Marton e seus colaboradores da Universidade de Gothenburg (Marton, 1981, 1983) e os de Entwistle e seus colaboradores da Universidade de Edimburgo (Entwistle e Ramsden, 1983; Entwistle, 1987). Numa série de investigações dirigidas para estudar a aprendizagem a partir da perspectiva dos próprios alunos - concretamente, de alunos de ensino superior - , estes autores identificaram até três maneiras típicas de abordar ou focalizar as tarefas de aprendizagem, que denominam respectivamente, de enfoque em profundidade (deep aproach), enfoque superficial (surface aproach) e enfoque estratégico (strategic aproach).

O primeiro apresenta fortes semelhanças com a disposição de realizar aprendizagens altamente significativas, posto que se caracteriza entre outros fatores, porque os alunos mostram um elevado grau de implicação no conteúdo, tentam aprofundar-se ao máximo em sua compreensão e exploram as suas possíveis relações e interconexões com conhecimentos prévios e experiências pessoais. O segundo, ao contrário, apresenta uma certa semelhança com a tendência descrita por Ausubel para realizar aprendizagens pouco significativas e um tanto repetitivas ou mecânicas; os alunos que adotam este enfoque perante uma tarefa determinada preocupam-se sobretudo em memorizar a informação cuja lembrança, supõem será avaliada posteriormente, por aterem-se de forma estrita às exigências ou instruções proporcionadas para a sua realização, por não ser interrogarem acerca dos objetivos ou da finalidade da tarefa, por concentrarem-se em aspectos parciais da mesma e por uma certa incapacidade para distinguir os aspectos essenciais dos acessórios ou circunstanciais. O enfoque estratégico, por último, caracteriza-se pela intenção de alcançar o máximo rendimento possível na realização da tarefa mediante a planificação cuidadosa das atividades, do material necessário, dos esforços e do tempo disponível.

Á margem do interesse que o paralelismo existente supõem entre, por um lado, as descrições que os alunos proporcionam dos seus próprios processos de aprendizagem e, por outro, as descrições que os psicólogos proporcionam, o fato mais importante que estes trabalhos expuseram, é, como a ponta acertadamente Entwistle, que a adoção de um outro enfoque depende, em última estância, da intenção com a qual o aluno confronta a tarefa concreta de aprendizagem. Uma mesma tarefa, apresentada de forma idêntica a um grupo de alunos, dará lugar à adoção de enfoques de aprendizagem distintos, segundo a intenção destes dirija-se preferencialmente a buscar e estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais (infoque em profundidade) , a memorizar elementos discretos de informação (infoque superficial) ou a fazer render ao

máximo o esforço e o tempo disponíveis (infoque estratégico). O mesmo aluno, por outro lado, pode adotar sucessivamente um outro infoque de aprendizagem, segundo a intenção com que execute as respectivas tarefas. É certo que também, o mesmo ensino dirigido a um grupo de alunos pode dar lugar a interpretações muito diferentes e, consequentemente, à construção de significados também muito distintos em profundidade e em amplitude, segundo a intenção com a qual tais alunos participam da mesma.

Chegando a este ponto, é inevitável interrogar-se sobre a origem da intencionalidade com a qual os alunos abordam as atividades de aprendizagem - ou, voltando à terminologia que introduzimos antes, sobre a origem do sentido que atribuem à sua participação nas mesmas - e sobre os processos psicológicos que intervém em sua formação. Embora naturalmente esteja fora do alcance destas páginas tentar sequer um resumo do que sabemos atualmente sobre fatores e processos implicados na intencionalidade ou sentido que os alunos atribuem às atividades de aprendizagem, tudo parece indicar que são numerosos e complexos e que, neste ponto como em tantos outros, convêm fugir das explicações simples e excessivamente esquemáticas. Éntwistle e seus colaboradores, por exemplo, colocaram em relevo que existe uma certa relação entre o tipo de motivação e os enfoques de aprendizagem que os alunos adotam numa atividade determinada de aprendizagem. A motivação intrínseca, isto é um elevado grau de interesse pelo conteúdo e por sua relevância, costuma ir associada com o infoque em profundidade; quando o que predomina é o desejo de êxito, ou a motivação pelo lucro, o infoque de aprendizagem costuma ser de tipo superficial: finalmente, se o motivo dominante é o medo ao fracasso, cabe esperar o infoque de aprendizagem do tipo estratégico.

Pois bem, a motivação de um aluno perante uma atividade concreta de aprendizagem é, por sua vez, o resultado de uma série de processos que é necessário indagar. Apelar para a motivação sem mais nada não oferece uma

explicação satisfatória. A maneira como o professor apresenta a tarefa e sobretudo, a interpretação que o aluno faz disto em função de fatores tais como o autoconceito acadêmico, os seus hábitos de trabalho e de estudo, os seus estilos de aprendizagem, etc., são, sem dúvida alguns dos elementos - chave a levar em conta. O fato importante a destacar, no entanto, é que esta interpretação tem um caráter dinâmico, não vem dada de uma vez por todas, mas é forjada e modificada no próprio decorrer de aprendizagem. Isto quer dizer que o sentido que os alunos atribuem a uma tarefa escolar, e, consequentemente, os significados que podem construir a respeito, não estão determinados apenas por seus conhecimentos, habilidades, capacidades ou experiências prévias, mas também pela complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos que se estabelece a múltiplos níveis entre os participantes, entre os próprios alunos e, muito especialmente, entre o professor e os alunos. Mediante o jogo das representações mútuas, das expectativas que são geradas, dos comportamentos a que estas dão lugar, do intercâmbio de informações, do estabelecimento mais ou menos explícitos e de consenso das regras ou normas de atuação , em suma, mediante o jogo dos processos psico-sociológicos presentes na situação de ensino, vai-se definindo progressiva e conjuntamente o contexto em cujo âmbito o aluno atribui um sentido ao que faz e constrói alguns significados, isto é, realiza algumas aprendizagem com um determinado grau de significância.

# UNIDADE 18 - AVALIAÇÃO DE RESULTADOS – COMO O ESTADO AVALIA

## CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Analisar os processos e as concepções que orientam os processos de avaliação de resultados, bem como a forma pelas quais o Estado exerce sua função reguladora dos sistemas educacionais.

## ESTUDANDO E REFLETINDO

A forma como a sociedade se organiza e define suas demandas produtivas interfere na dinâmica do sistema de educação. Além disso, compete ao Estado cuidar para que o sistema educacional seja eficiente e consiga produzir resultados condizentes com o que se espera para o desenvolvimento da nação. Para isso, o planejamento é fundamental.

Nesta unidade analisaremos aspectos relacionados às formas para avaliar os resultados da educação.

Além do trabalho de avaliação que acontece no âmbito da escola é importante termos claro que existem outros mecanismos de regulação da Educação. O Ministério da Educação (MEC) atua como regulador do sistema educacional brasileiro e, para isso, criou o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O SAEB teve como objetivos:

- Monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica;
- Oferecer ás administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais que lhes permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino;
- Proporcionar aos agentes educacionais e á sociedade, uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos.

Essa avaliação acontece a cada dois anos, além de avaliar o rendimento, investigam-se fatores socioeconômicos e contextuais que interferem na aprendizagem, avalia a escola, a gestão escolar, professor e aluno.

Os alunos que participam dessa avaliação são os alunos do final de cada ciclo de escolaridade a 4ª série e 8ª série do EF e a 3ª série do EM.

O SAEB procura aferir a proficiência do aluno, entendida como um conjunto de competência habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas. Nesse sentido o SAEB revela se há distância entre o currículo proposto e o currículo ensinado, assim, permite identificar as principais deficiências na aprendizagem do aluno.

Com base no resultado do SAEB é possível mudar o currículo que vem sendo proposto e desnecessário para a formação geral na educação básica, bem como permitir que os órgãos responsáveis, dirigentes estaduais e municipais promovam um trabalho de formação continuada para os professores.

Vale ressaltar que as disciplinas avaliadas são Português, Matemática e Ciências para os alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e de Português, Matemática, Biologia e Física para os alunos da 3ª série do EM.

O SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre o ensino fundamental e médio. Para atingir seus objetivos, articula-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por um lado, o SAEB pretende contribuir para a universalização do acesso á escola e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro. Ele utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos. Os instrumentos de avaliação são: provas e questionários contextuais. É uma avaliação em larga escala, pois é realizada por amostragem representativa do aluno brasileiro da 4ª a 8ª séries do EF e da 3ª série do EM.

Como objetivos específicos podem citar:

- identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais;
- oferecer dados e indicadores que influenciam o desempenho dos alunos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional;
- consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

Como avaliação de larga escala o conteúdo que podem ser relacionados são: cidadania, participação social e política, exercício de direitos e deveres, valores, atitudes e condutas, identidade pessoal e nacional, respeito ás diversidades, auto confiança, desenvolvimento da capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal, para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir produções culturais, capacidade de intervir para o uso do pensamento lógico, a criatividade,a intuição, a capacidade de análise crítica.

Quanto às finalidades da avaliação podem-se inferir: certificação; comparação; seleção/classificação/progressão; diagnóstico e controle

## BUSCANDO CONHECIMENTO

### Prova Brasil - Apresentação

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No

questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324

## Provinha Brasil

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças

matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática.

A Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

Ressalte-se que a data de aplicação da Provinha Brasil segue sendo uma decisão de cada rede de ensino. A novidade deste ano de 2013 é que, por conta das ações do PNAIC, o Inep está desenvolvendo um Sistema online para apoiar as redes de ensino que queiram lançar seus resultados da Provinha Brasil, gerar relatórios e

analisar os dados de forma mais sistematizada. O referido sistema está em fase de finalização e em breve estará acessível às escolas e redes.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao

## ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310

São objetivos do ENEM:

a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

## UNIDADE 19 - AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Compreender o que é um sistema de ensino quanto a sua definição, seu processo de escolarização e avaliação.

### ESTUDANDO E REFLETINDO

Em 1954, Querino Ribeiro apresentou a seguinte definição de sistema escolar:

> Por sistema escolar se entende um conjunto de escolas que, tomando o individuo desde quando, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que , alcançado o fim da adolescência ou a plena maturidade , tenha adquirido as condições necessária para definir-se e colocar-se socialmente , com responsabilidade econômica , civil e política. Dias, in, MENESES 2001, p. 127.

Ainda em Meneses, 2001 encontra-se outra definição por Lalande, André (1960):

> Conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado.

A definição dada por José Augusto Dias trata do resultado do processo de escolarização, enquanto que, André Lalande aborda a questão da estrutura do sistema, tendo o olhar para o interior do sistema. A escola está contida no sistema escolar e, esse, está contido no super sistema escolar, que por sua vez esta contidos na sociedade.

Meneses (2001) considera que sistema de ensino é uma denominação ampla, pois é uma expressão que engloba a sociedade, portanto, vê a razão em

dizer sistema escolar, porque abrange a educação dada na escola, e que compreende uma rede de escola e sua estrutura de sustentação.

Meneses (2001) afirma:

> O sistema escolar recebe da sociedade uma multiplicidade de elementos (inputs) e devolve o elo os produtos de sua atuação (outputs). MENESES, 2001, p. 129.

Como colaboradora do sistema escolar, a sociedade tem objetivos a serem buscados, destacando-se:

- Conteúdo cultural: o sistema escolar retiro da sociedade o conteúdo de seus currículos e programa.
- Recursos humanos: é da sociedade que o sistema escolar retira pessoas com diferentes graus e tipos de qualificação para as exigências do trabalho.
- Recursos financeiros: os sistemas escolares absorvem parcela dos orçamentos públicos e particulares.
- Recursos materiais: a indústria é grande colaboradora, possui: material didático, mobiliário, artigos de escritório, artigos para manutenção e limpeza e recursos da informática.
- Alunos: os sistemas escolares existem porque existem alunos.

A contribuição do sistema escolar para a sociedade deve ser:

- ✓melhoria do nível cultural da população
- ✓aperfeiçoamento individual
- ✓formação de recursos humanos
- ✓resultados de pesquisas: realizada dentro das universidades.

## BUSCANDO CONHECIMENTO

### Sistema Escolar Brasileiro

Seria difícil justificar a existência de um sistema escolar brasileiro no sentido que Lalande dá à palavra sistema. Há uma série de dificuldades que debilitam esta noção de sistema como "conjunto de elementos que formam um todo organizado". Contudo, existem alguns fatores que contribuem para unificação do sistema escolar brasileiro, a saber:

- O fato óbvio de estarem as escolas localizadas dentro dos limites do território nacional;
- O fato de o sistema escolar estar a serviço da cultura brasileira, de tal maneira que escola e cultura se influenciam mutuamente;
- O fato de o ensino ser dado na língua nacional;
- O fato de que todas as escolas estão sujeitas a uma legislação comum;
- O fato de existirem disposições legais que determinam, ao menos formalmente, articulação entre os graus e a equivalência entre as modalidades de ensino.

## Funcionamento do Sistema Escolar Brasileiro

Um sistema escolar que funcionasse em sua plenitude deveria apresentar as seguintes características:

a) Do ponto de vista das entradas para o sistema (inputs):
   - Entrada de recursos financeiros em quantidade suficiente para manter o sistema em plena atividade.
   - Recrutamento de pessoal em número e qualidade adequados para os diferentes postos.
   - Admissão de alunos de maneira a que não houvesse falta, nem excesso de vagas, com atendimento de 100% da clientela, na idade certa.

b) Do ponto de vista do processo:
   - Currículos e programas constantemente atualizados, em função das necessidades individuais e sociais.

- Pessoal -em especial pessoal docente – com qualificação adequada ás suas atribuições.
- Índices satisfatórios de desempenho dos estudantes, respeitadas as diferenças individuais. Ausência de evasão e repetência.

c) Do ponto de vista das saídas do sistema (outputs):

- Formação de profissionais dos vários níveis em quantidade adequadas ás necessidades sociais.
- Desenvolvimento cultural da população em nível suficiente para cada indivíduo pudesse expressar-se, oralmente ou por escrito, com fluência e elegância e usufruir nosso patrimônio artístico e cultural.
- Suficiente orientação individual no sentido do emprego dos próprios recursos para fruição de uma vida plena.

Um exame, ainda que superficial, de nossa realidade educacional levará à constatação de que vamos longe de um funcionamento do sistema escolar que, de leve, se aproxime do quadro acima descrito. Não dispomos de recursos financeiros suficientes; os recursos existentes nem sempre são bem empregados; legiões de crianças continuam sem possibilidade de frequentar escola. Os currículos e programas não se renovam com a velocidade necessária, o pessoal docente, muitas vezes, não tem a qualificação exigida. Há excesso de evasão e repetência; não formamos os técnicos de que precisamos e formamos em excesso para determinadas ocupações cujo mercado de trabalho está saturado.

A estrutura e a funcionalidade da educação no Brasil são estabelecidas, sob a forma de um sistema, por isso, faz-se necessário entender a definição de sistema.

O sistema educacional vincula-se à formação formal, informal e não formal. O sistema educacional formal é aquele que acontece dentro da escola. O processo ensino aprendizagem está organizado em parâmetros específicos como:

currículo, disciplinas, metodologias, objetivos, avaliação e planejamento. O corpo normativo de sustentação desse sistema é a LDBEN.

O sistema educacional não formal está vinculado a outras instituições que não sejam a escola: a família, a igreja, a mídia, associações, clubes e comunidades. Nesse caso, o processo ensino aprendizagem dispensa a rigorosidade sistemática do modelo do sistema formal. Já, o sistema educacional informal se dá nas relações interpessoais travadas no cotidiano de cada individuo e se pauta no senso comum.

O sistema de ensino brasileiro está organizado em séries anuais, períodos semestrais, cestos, alternaria regular de períodos de estudos, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o processo de aprendizagem assim recomendar. (Art. 23 da LDBE)

Conforme Meneses, 2001, para a efetiva funcionalidade do sistema Escolar no Brasil de acordo com as características acima apresentadas precisamos de:

- dispor de recursos financeiros suficientes e serem bem empregados;
- o número de crianças que se encontram fora da escola, ainda é grande; precisam ser colocados na escola;
- o currículo e programas precisam serem reprovados renovados com mais velocidade;
- qualificar o pessoal docente;
- acabar com evasão e a retenção;
- formar técnicos para atenderem ás necessidades do mercado de trabalho.

## UNIDADE 20 - A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO.

### CONHECENDO A PROPOSTA DA UNIDADE

Analisar o estudo de Lucia Alves Faria Mattos, sobre a necessidade de mudanças na forma de avaliar para a superação do fracasso escolar e a efetividade da educação como instrumento de ascensão social

### ESTUDANDO E REFLETINDO

De acordo com o que estudamos até o momento foi possível perceber que a avaliação é uma dimensão essencial para assegurar a reflexão e retomada dos processos educativos.

Diante disso, mudar é imprescindível para a mudança de paradigma de uma avaliação classificatória para uma avaliação diagnóstica que ajudar na superação do fracasso escolar.

Para aprofundar sua análise faça a leitura do texto a seguir.

### BUSCANDO CONHECIMENTO

Texto: **Avaliar significa identificar o que o aluno sabe, o que ele não sabe e os diferentes fatores que contribuem para os resultados observados**

Lúcia Alves Faria Mattos*

*1. A necessidade de mudanças na avaliação*

Nos últimos anos, nós, os professores, temos recebido informações freqüentes de que reformas educacionais estão sendo implantadas tanto em estados brasileiros quanto em países como a Espanha, o Chile e outros. Na verdade, a necessidade de transformações nos processos educacionais vem sendo percebida há muito tempo pela sociedade de modo geral. Os próprios educadores iniciaram esse processo ao questionarem sobre quais seriam, de fato,

os meios para superar o fracasso escolar - o problema mais sério do ensino brasileiro. Buscando respondera esse questionamento, surgiram propostas inovadoras como o Ciclo Básico de Alfabetização - CB A, desenvolvido, num primeiro momento, como um projeto experimental nas escolas estaduais de Minas Gerais e, posteriormente, suas idéias e princípios básicos incorporaram-se às diretrizes educacionais do Sistema de Ensino.

Na verdade, o que se observa é que a educação necessita de uma nova forma de abordagem para poder eliminar o problema do fracasso escolar, pois a sociedade do futuro requer um homem educado, capaz de viver e conviver numa nova realidade social e econômica. As escolas precisam atualizar-se e rever sua organização administrativo-pedagógica com o objetivo de efetivamente propiciarem a educação necessária ao homem/cidadão que vive nesse novo contexto.

Um primeiro passo nesse sentido está na análise das principais características e tendências que apontam qual é a sociedade em que o nosso aluno vive e na qual irá conviver no futuro. Essencialmente, é importante analisar o rápido desenvolvimento das tecnologias da comunicação, dos meios de comunicação de massa, das novas formas de organização e relação social, da formação de grandes centros caracteristicamente urbanos e das novas exigências do mercado profissional e de trabalho.

A educação precisa ser planejada e desenvolvida para atender às necessidades formativas dos alunos que se desenvolvem no atual contexto social, com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e os desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer. Diante dessa constatação fica a questão: como planejar e desenvolver as ações apropriadas às necessidades educacionais dos alunos?

*2. O processo avaliativo deve assegurar aprendizagens efetivas*

O primeiro ponto de mudança exige uma postura pedagógica do educador na qual ele reconheça que a sua função é assegurar ao aluno condições reais que lhe possibilitem aprender e conhecer. Para isso, é importante que ele analise algumas questões:

1. Quem é o aluno?
2. Como o aluno aprende?
3. O que o aluno precisa desenvolver?
4. Como acompanhar esse desenvolvimento?
5. Como organizar atividades apropriadas aos alunos?
6. Como planejar, desenvolver e avaliar os processos em sala de aula?
7. Como utilizar construtivamente os resultados da avaliação da aprendizagem?

*3. Aprendizagem e avaliação*

Como todo ser humano, o aluno é um projeto em construção, portanto sua vida é uma dinâmica de desenvolvimento gradual e progressivo. Essa dinâmica porém, não é igual para todos. O processo de desenvolvimento individual depende das características pessoais, do contexto sócio-cultural, e de estímulos apropriados. Esse conjunto de fatores faz com que, dependendo da situação, alguns alunos apresentem desenvolvimento similar e, em outras, um ritmo diferenciado.

A aprendizagem constitui, basicamente, o processo interno de desenvolvimento do aluno. É uma construção, também dinâmica e progressiva, que depende das interações entre o aluno, o contexto sócio-cultural e as ações educativas. As peculiaridades do aluno, o seu contexto de vida e a eficiência das ações escolares fazem com que alunos diferentes tenham também ritmo diferente de desenvolvimento.

O conhecimento constitui um conjunto de formulações construídas pelo aluno ao longo de sua vida, nos processos de interação com o mundo natural e nas relações sociais. E, portanto, uma construção individual mas realizada

socialmente. Cabe à sociedade fornecer condições adequadas a essa construção. Na educação formal, cabe à escola esse papel, a ser exercido principalmente pelo professor, como mediador/catalizador que organiza atividades propiciadoras de construções do aluno.

A aprendizagem resulta de um processo interativo e dinâmico que ocorre quando o aluno constrói o conhecimento. Esse modelo interativo comporta uma prática avaliativa inerente ao próprio processo de construção do conhecimento, como objetivo de acompanhá-lo. É, ao mesmo tempo, dinamizadora das construções do aluno e reguladora da sua aprendizagem.

*4. Mudar a avaliação, mudar a escola.*

Ao analisarmos a condição dos nossos alunos, como sujeito humano com individualidades determinadas pelas suas características pessoais e socioculturais e com desenvolvimento em ritmo diferenciado tem de reconhecer que eles têm necessidade de um atendimento também diferenciado, conforme seu desenvolvimento. Forçosamente, temos ainda que reconhecer que a flexibilidade deve ser um princípio básico da organização curricular da escola e da organização e planejamento das atividades de sala de aula - á flexibilidade é necessária para atender os alunos naquilo que são diferentes.

A escola, até recentemente, se organizava pêlos princípios da indiferenciação dos alunos e da homogeneidade de ensino, alicerçados nos pressupostos da igualdade de oportunidades educacionais e de neutralidade do atendimento escolar. O reconhecimento de que os alunos apresentam naturalmente diferenças culturais e de desenvolvimento exige ruptura com esse modelo rígido de organização escolar e evidencia a importância de se introduzir modelos mais flexíveis nos quais seja possível diversificar o atendimento conforme as necessidades básicas dos educandos.

O objetivo da flexibilidade curricular é atender os alunos em suas diferenças culturais e de desenvolvimento, criando condições concretas e

apropriadas às aprendizagens necessárias para que possam viver e conviver nas diferentes instâncias sociais: a família, o trabalho, o grupo de amigos, no comércio, no espaço público, no lazer, no esporte, no trânsito, no convívio social, na decisão através do voto, etc.

A flexibilidade, como nova lógica de organização escolar, impõe uma certa liberdade e autonomia, da escola e do professor, para reorganizar e adaptar o currículo e o tempo escolar conforme as necessidades de desenvolvimento de seus alunos. Essa característica de liberdade e de autonomia relativa é muito importante de ser percebida porque transfere grande parte da responsabilidade do sucesso/fracasso escolar para a escola e os professores. Por isso, o trabalho docente e da escola ficam mais difíceis, pois exigem transformações contínuas que dependem de um processo de criação e construção de um novo modelo de ensino, ainda sem um padrão de referência.

A mudança nos processos de ensino, entretanto, só se efetivará se os professores forem capazes de compreender a necessidade de reorganizar o trabalho de sala de aula a partir do princípio da flexibilidade e construir uma outra prática pedagógica.

Basicamente, o primeiro momento das transformações escolares depende do desejo e da intenção dos educadores e decorre do conhecimento de que os modelos de ensino tradicionais não atendem atualmente às demandas individuais, profissionais e sociais dos alunos e às necessidades impostas por um novo contexto socioeducacional. Esse conhecimento sensibiliza o educador e o faz romper com as formas tradicionais de trabalho pedagógico na escola e em sala de aula.

O segundo momento é de busca e investigação. Constitui uma aprendizagem profissional, em serviço, pois os professores procuram se atualizar e buscam os conhecimentos pedagógicos mais recentes, pesquisam materiais e

discutem idéias para criarem estratégias e atividades de ensino que experimentam em suas classes, com seus alunos.

Na prática das escolas estaduais, observa-se que muitas já estão neste segundo momento de mudanças. A característica básica dessa fase é o questionamento sobre como proceder em relação à avaliação da aprendizagem e aos resultados escolares. Um veio essencial das transformações educacionais está na avaliação da aprendizagem. Ao alinhar-se aos princípios de flexibilidade curricular e de atendimento ao aluno, a avaliação assume importância fundamental no "continuum" do processo de ensino e de aprendizagem, do planejamento aos resultados, com um novo significado.

*5.0 significado da avaliação*

Para ser coerente com os princípios da flexibilidade curricular e da individualização do atendimento escolar, a avaliação deixa de ser um procedimento de verificação do conhecimento e passa a ser uma ação processual e dinâmica de intervenção contínua no processo de construção do conhecimento, inerente à própria aprendizagem. É interativa e mediadora, pois, ao mesmo tempo em que aval ia, propicia também o aprender.

A avaliação tem como função básica acompanhar o desenvolvimento do aluno identificando o "aprendido" e o "não aprendido" e, principalmente, o "como" e o "porquê" do pensamento e das respostas das crianças. Ela fornece informações fundamentais para o professor interpretar o estágio de desenvolvimento do aluno e mapear os aspectos para os quais deve direcionar a intervenção pedagógica. Sua principal finalidade é dar suporte ao planejamento das aulas e ao atendimento aos alunos.

Em relação ao "aprendido", o professor se organiza para seqüenciar as próximas aprendizagens selecionando conteúdos, materiais e estratégias pedagógicas que apresentem coerência de sentido e uma continuidade de

significados com as aprendizagens anteriores. O "não aprendido" precisa de maior investigação e deve ser analisado a partir de questões como:

1. O que, especificamente, não foi aprendido?
2. Em que momento o aluno apresentou dificuldades?
3. Qual a natureza da dificuldade apresentada? Ela pode estar vinculada à organização do conteúdo?
4. O conteúdo trabalhado estava adequado ao nível de desenvolvimento do aluno?
5. A lógica do raciocínio desenvolvido foi coerente?
6. A lógica e a seqüência das atividades foram apropriadas?
7. As estratégias didático-pedagógicas eram as mais indicadas?
8. Os materiais de apoio à aprendizagem correspondiam à motivação dos alunos e desafiavam seu interesse para explorá-los?
9. O tempo destinado à construção do conhecimento foi suficiente?
10. A avaliação precisa ser revista?

Como se pode observar, nesse processo a avaliação apresenta as etapas de um diagnóstico das aprendizagens, o que significa identificar o que o aluno sabe, o que ele não sabe e os diferentes fatores que contribuíram para os resultados observados.

*6. Avaliação diagnóstica*

O objetivo da avaliação da aprendizagem é o desenvolvimento do aluno, processo dinâmico e contínuo. Esse desenvolvimento abrange aquisições individuais e construções coletivas produzidas nas interações entre o mundo individual e o mundo social. Somente porque existe esse espaço de interações entre o indivíduo e o social é possível haver processo de ensino. A preocupação do professor precisa se concentrar nesse espaço de interações para que ele possa ser elemento efetivamente mediador de aprendizagens.

A avaliação diagnóstica consiste na investigação de qual é o "patamar" de desenvolvimento do aluno, tendo em vista orientar a programação do seu atendimento, ou seja, as atividades de ensino. Considerando o princípio piagetiano de que o conhecimento decorre da construção de estruturas cognitivas, a função da avaliação diagnóstica tem sentido investigativo, buscando compreender se e como o aluno organiza novas estruturas de conhecimento no processo de assimilação/acomodação.

A avaliação é diagnóstica porque está continuamente investigando o processo de estruturação, desestruturação e reestruturação cognitiva, o que proporciona ao professor um conhecimento do progresso das aprendizagens do aluno e lhe permite atuar como elemento estimulante das trocas entre o sujeito do conhecimento (aluno) e o mundo (objeto do conhecimento) com o objetivo de propiciar condições para que o aluno avance "de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento". Noutras palavras, para que o aluno progrida de um patamar ou nível conceituai mais simples (descritivo) para patamares que exigem interpretações conceituais mais complexas (análise de relações e transformações).

A avaliação diagnóstica torna-se essencialmente educativa quando funciona como critério básico de referência para as intervenções pedagógicas dos professores. Torna-se, também, funcional, pois age como fator preventivo e estratégico, uma vez que possibilita um conhecimento continuamente atualizado do estágio de desenvolvimento do aluno (diagnóstico).

Esse conhecimento orienta o docente na preparação de suas aulas com atividades planejadas para atender as características e as necessidades específicas do estágio de desenvolvimento apresentado pelo educando. Conhecendo o aluno dessa forma, as atividades podem ser motivadoras e desafiantes. Podem propiciar a evolução contínua a outros patamares de conhecimento e facilitar ao aluno progredir para estágios mais elevados de desenvolvimento. Sendo assim, os

resultados de uma avaliação diagnóstica são específicos e contextualizados. Sua validade refere-se a uma situação e a um momento.

O sucesso escolar depende de avaliações específicas realizadas contínua e progressivamente de forma a oferecer ao professor dados também específicos para sistematicamente proceder à análise "do aprendido" e "do não aprendido" pêlos alunos e localizar os fatores "facilitadores" e os "dificultadores" das aprendizagens. Tais fatores constituem os "pontos chave" para os projetos pedagógicos, os planos de aula, os planos de atividades, a seleção de conteúdos, materiais e técnicas pedagógicas. Além do diagnóstico contínuo dos progressos dos alunos, a avaliação diagnóstica deve abranger todo o processo escolar.

Ela antecede imediatamente um tipo específico de programa educacional, a organização de planos de trabalho escolar (plano de aula, plano de unidade temática, plano de atividades, etc.) e acompanha todo o seu desenvolvimento. Refere-se ao processo total engendrado na investigação para perceber as necessidades do trabalho escolar coletivo e do trabalho docente no cotidiano da sala de aula e visa assegurar o sucesso do aluno e da escola.

*7. Avaliação da aprendizagem e sucesso escolar*

Um diagnóstico da aprendizagem é mais amplo e mais detalhado que a avaliação. No processo educativo a situação do diagnóstico inclui uma variedade de dados que se relacionam aos contextos escolares e extra-escolares. Alguns são de ordem interna ao aluno: fatores físicos, intelectuais e emocionais; outros são de ordem externa e ligada ao ambiente escolar: à sala de aula e à escola; outros, ainda, são ligados à família, à sociedade.

De modo geral, a avaliação em forma de diagnóstico está atenta a esta variedade de dados que podem e devem ser coletados e os analisa estabelecendo inter-relações, sem perder de vista o caráter de globalidade, ou seja, analisa um aspecto em particular relacionando-o com o processo total.

Por exemplo: se um aluno tem dificuldades especialmente em Matemática e o professor observa uma constante dispersão durante as aulas, é importante que ele analise: por que o aluno dispersa? o que lhe chama atenção mais do que a aula? de que maneira a aula poderia se orientar pelo foco do seu interesse? como a criança interage com o grupo de colegas? como participa dos projetos? Em muitas situações, um resultado escolar pode ser uma questão que ultrapassa o âmbito da sala de aula e a responsabilidade não é apenas do professor. Envolve o projeto coletivo da escola. Há necessidade, portanto, de um trabalho integrado com a participação do aluno, do professor, da direção, da família.

O sucesso escolar envolve um avaliação em duas dimensões:

a) a dos resultados imediatos que traduzem aquisições de conhecimentos no cotidiano escolar;

b) a dos resultados mais amplos que apontam comportamentos gerais, indicadores de que o aluno está desenvolvendo o senso crítico,

E está participando e se envolvendo em assuntos sociais e políticos, está assumindo suas responsabilidades de cidadão.

Os resultados imediatos vão se associando e integrando progressivamente e viabilizam configurar os resultados mais amplos. Por isso, a preocupação primeira da escola é com esses resultados imediatos, do aluno no cotidiano da sala de aula, mas sem perder de vista o horizonte maior que a educação busca, ou seja, a formação contínua do cidadão.

*8. Avaliação da aprendizagem e organização escolar*

Considerando a escola como um espaço social cuja função principal é constituir-se num "locus" de formação da cidadania, importa analisarmos o que substantivamente produz essa formação. Para viver e conviver participativamente na escola, na família, no bairro, no trabalho, etc, a pessoa precisa em primeiro lugar saber comunicar-se com o outro: o irmão, o amigo, o patrão, a autoridade, o prestador de serviços, etc. A comunicação exige: domínio de conhecimentos (o

que comunicar), desenvolvimento de habilidades (o como) e a formação de atitudes (posturas). Esses três aspectos são indissociáveis e se intercomplementam dinâmica e progressivamente. São, por conseguinte, o alvo, a preocupação maior da educação formal, do ensino em sala de aula.

Ao se pensar a avaliação da aprendizagem, a primeira preocupação situa-se sobre "o que" deve ser avaliado. Essa definição, de fato, antecede o momento específico da avaliação da aprendizagem e se reporta à demarcação de quais são as necessidades formativas dos alunos, com o objetivo de explicitar quais são as competências básicas a serem desenvolvidas pelo processo pedagógico da educação escolar.

Definir quais são as competências básicas configura um momento em que, de fato, definimos os objetivos do ensino. Esse não é um momento específico do professor, mas da escola, coletivamente. Deve se basear nos documentos oficiais(2) da educação brasileira, nas diretrizes de Minas Gerais, na análise da clientela escolar, do contexto no qual a escola se insere e em todos aqueles aspectos socioculturais e político-pedagógicos que interferem em um planejamento.

A seguir, é importante refletir sobre os conteúdos que se constituem em instrumentais para o desenvolvimento das competências básicas: os conteúdos cognitivos, os procedimentais e os atitudinais e na organização curricular, o tempo e as disciplinas.

Até aqui, o planejamento é global, da escola. Somente após a organização curricular é que os professores têm condições de pensar nos processos de sala de aula e em seu cotidiano.

*9. Avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula*

O primeiro momento da avaliação diagnóstica antecede o próprio processo de aprendizagem e tem por finalidade o planejamento do ensino na sala de aula. O professor coleta informações para conhecer seus alunos e organizar

atividades apropriadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas necessidades. Com esse objetivo, o professor analisa e reflete sobre questões como:

1. Quem são os alunos?
2. Qual é a sua realidade social e econômica?
3. Qual o seu universo cultural e quais são as suas capacidades especiais?
4. Que atividades realiza diariamente em casa, na vizinhança?
5. Como é o clima familiar e suas condições de vida?
6. A que tipos de programas de televisão assistem?
7. De quais atividades eles gostam e como se comportam?
8. O que desejam fazer na escola?
9. Que expectativas eles têm em relação à escolarização?
10. O que esperam aprender e quais são as suas necessidades especiais?

Os dados acima podem ser obtidos por meio de vários instrumentos de avaliação. Por exemplo, utilizando o "diálogo" com os alunos, em círculos de conversa ou a observação direta em atividades como pantomimas em que os alunos simulam o seu dia-a-dia, teatrinhos; diálogo com os pais, em reuniões, entrevistas e questionários. O importante é que os dados fiquem registrados para fundamentar o segundo momento da avaliação.

O professor não pode perder de vista que o espaço da aula destina-se à aquisição de saberes, à formação de atitudes e ao desenvolvimento de habilidades. Seu projeto de ensino deve se associar integradamente ao projeto de aprendizagem dos alunos, sendo um projeto/síntese dos conhecimentos, relações, inter-relações e interações. Vale dizer, um projeto de ensino-aprendizagem gestado coletivamente - professor, alunos e escola.

Na avaliação inicial, os alunos expressam suas condições, suas "limitações temporais", seus interesses, seus valores, seus desejos, suas expectativas refletindo o "que são". O professor vai além, ao que "deverão ser". "O que os alunos são" significa a realidade imediata e concreta; "o que os alunos deverão ser" significa

os objetivos educacionais, os resultados que a escola busca. No atual contexto da educação, os resultados que se buscam são aqueles indicadores do desenvolvimento da cidadania humana numa sociedade democrática.

O espaço entre "o que os alunos são" e "o que deverão ser" é o espaço do ensino e da aprendizagem, para o qual o currículo é organizado. O professor deve partir da realidade dos alunos, criando atividades ao mesmo tempo acessíveis ao que são capazes e desafiadoras no sentido do que "deverão ser". A avaliação diagnóstica acompanha esse movimento, atenta ao que já desenvolveram e ao que precisam desenvolver ainda.

A "arte" de ser professor é extremamente exigente. A sala de aula busca formar o aluno para a macro sociedade mas ela já é, em si mesma, micro sociedade. Nesse sentido, o "formar para..." constitui no "exercício de ...", ou seja, a aula não prepara para a participação se ela não for participativa, não desenvolve habilidades de comunicação se ela é apenas transmissão/ recepção de conteúdos, não desenvolve iniciativas e criatividade se ela é comando/obediência.

Ao pretender formar para cidadania, o professor trabalha a sala de aula considerando que ela é, de fato, o espaço peculiar da cidadania dos alunos, do individual e do coletivo. Isso, sem perder de vista, a "cidadania" do futuro trabalhador, do pai de família, do homem adulto em sua vida social.

Em síntese, o primeiro momento da avaliação visa o projeto da ação educativa na sala de aula para fundamentá-lo na realidade dos alunos e nas diretrizes educacionais. Para ser viável, o projeto educativo da aula precisa considerar o aluno em suas especificidades e os padrões mínimos necessários para o seu desenvolvimento social. Implica, pis, individualização e flexibilidade.

Individualização significa avaliar as diferenças peculiares das crianças-estágio de desenvolvimento dos processos cognitivos, conhecimentos já construídos, nível de participação, de socialização, de responsabilidade, dificuldades em relação aos saberes a serem adquiridos. Flexibilidade significa

atender positivamente a essas diferenças prestigiando os alunos com atividades e tempos diferenciados, que sejam capazes de propiciar condições para que todos possam atingir um desenvolvimento melhor.

Atividades diferenciadas significam uma outra forma de "aula", planejada com diversificação de tarefas para atender às características" dos alunos. Podem-se formar grupos segundo tais características e serão estas características que nortearão a organização da aula e de suas atividades. Assim como atividades diferenciadas consideram as peculiaridades das crianças nos momentos iniciais, tempos diferenciados consideram as diferenças de ritmo de desenvolvimento das crianças e permitem a elas avanços progressivos que constituem formas intermediárias de promoção, de modo a não "reter" o aluno mais lento como se ele nada tivesse aprendido.

O segundo momento da avaliação diagnóstica consiste numa reflexão sobre os Projetos de Aula:

1. Eles atendem às peculiaridades avaliadas anteriormente?
2. Eles permitem a cada aluno o tempo necessário ao seu ritmo?
3. Mesmo considerando as dificuldades dos alunos, a aula é um desafio que estimula ao progresso individual e coletivo ?
4. Os saberes escolares estão abrindo "janelas para o mundo"?
5. Os conteúdos escolares e as atividades foram organizados segundo o princípio da individualização ë convergem para o padrão mínimo necessário à formação geral do aluno?
6. Os avanços observados permitem concluir que os alunos estão se desenvolvendo?

Essa avaliação pode ser feita por meio de instrumentos como a observação direta do desempenho dos alunos nos trabalhos em grupo ou através de exercícios escritos ou orais, provas e trabalhos de pesquisa na escola ou em casa.

Aliás, o papel do Para Casa é extremamente importante, desde que seja programado como atividade avaliativa da aula e seja "reflexo dela". É importante considerar a necessidade de se redimensionar a atividade extra-escolar, como o Para Casa e a pesquisa. São atividades relevantes que estimulam a capacidade de estudos autônomos e contribuem para a formação de atitudes responsáveis e comprometidas com a própria aprendizagem, porém exigem adequação às características do aluno, ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo, ao seu contexto sociofamiliar e aos recursos materiais de que dispõe. Dessa forma, tanto a pesquisa extra-escolar quanto o Para Casa requerem do professor um trabalho de organização fundamentada no conhecimento do contexto de cada um dos seus alunos e a aceitação de desempenhos diferenciados conforme tais contextos.

Por ser dinâmica, contínua e progressiva, a avaliação nesse segundo momento não é, de fato, um momento temporal fixo. É reflexão sobre o planejamento, mas também sobre o desenvolvimento e os resultados, pois, se a preocupação é verificar avanços progressivos, estes não têm tempo certo, são tempos individuais, portanto, exigem flexibilização. A flexibilidade repercute nos próprios projetos de ensino/aprendizagem porque o sucesso requer um ciclo constante de ação/avaliação.

Os resultados só são importantes porque apontam em que aspectos a ação docente deve ser modificada ou adaptada de forma a atenderás necessidades de desenvolvimento da turma. As modificações e/ou adaptações podem incluir uma reorientação dos conteúdos, a criação de novas atividades, uma nova programação de exercícios, a construção de novas relações professor/aluno e aluno/aluno, a busca de maior interação escola/família.

O papel mais importante da avaliação diagnóstica em sala de aula é monitorar o ensino por meio dos resultados de desempenho dos alunos no cotidiano escolar. Esses resultados constituem dados que informam sobre as

necessidades e/ou dificuldades dos aprendizes e orientam o atendimento a ser feito pelo professor. Jamais devem servir para "reprovar".

*10. Indicadores de progresso dos alunos*

A principal dificuldade encontrada pêlos professores nessa nova forma de avaliação situa-se no como operacionalizá-la. Antes, era mais fácil, pois utilizavam-se principalmente as provas escolares que focalizavam o domínio de conteúdos, quase exclusivamente, e os alunos eram avaliados pêlos resultados obtidos nas provas e representados pelas notas. No ensino voltado para o desenvolvimento de competências, essa forma de avaliação não é importante. A avaliação do desempenho escolar, numa educação voltada para o desenvolvimento de competências básicas, deve se operacionalizar com base em outros referenciais: a observação dos indicadores de progresso dos alunos.

As competências são modalidades estruturais da inteligência. Delas decorrem as habilidades, condição para o saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se possibilitando nova reorganização das competências.

A aprendizagem associa competências cognitivas que lhe são próprias e habilidades instrumentais delas advindas. As competências básicas explicitam-se através de ações e operações utilizadas pêlos homens para estabelecerem relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejam conhecer. Para se avaliar o desenvolvimento dessas competências, os professores precisam ter clareza sobre quais são as ações e operações pertinentes que indicam progresso do aluno.

Indicadores de progresso consistem em referenciais que fornecem elementos de análise para concluirmos sobre o grau de desenvolvimento dos educandos. São, portanto, os alvos que o professor deve observar no processo contínuo da avaliação.

Os indicadores de progresso são demonstrativos que dão visibilidade às construções do aluno e constituem evidências de que ele está ampliando sua rede de significados em patamares mais amplos e aprofundados. São indicadores de aprendizagem os comportamentos dos alunos que indicam, por exemplo: que ele capta informações do seu meio; que ele dá sentido às informações que capta; que ele organiza e reorganiza essas informações criando uma rede de significados.

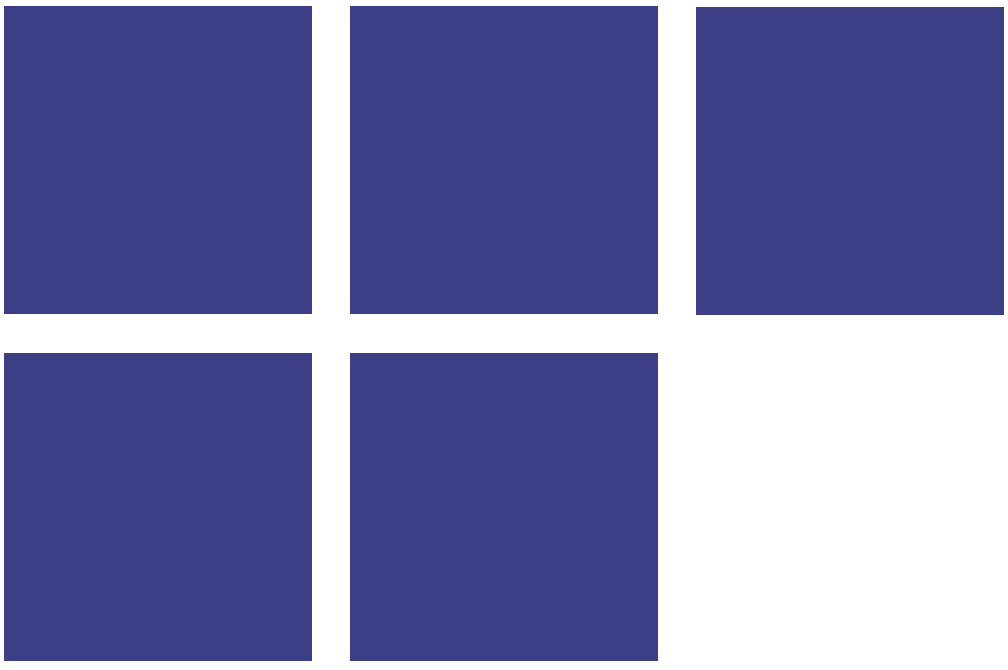
Na avaliação, os indicadores estão contidos nas especificações dos itens dos trabalhos e exercícios escolares, nas questões de prova, nos roteiros de pesquisa. No processo de ensino, esses indicadores orientam a organização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e são expressos quase sempre na forma de tarefa para os alunos executarem. Na análise avaliativa, os professores procuram identificar sua presença no desempenho de cada tarefa, exercício ou prova, e aquilatar até que ponto a qualidade e profundidade com que foram expressos possibilitam concluir que o aluno desenvolveu as habilidades e competências básicas definidas como os objetivos de sua educação.

## POLOS EAD


Av. Ernani Lacerda de Oliveira, 100
Bairro: Pq. Santa Cândida
CEP: 13603-112 Araras / SP
(19) 3321-8000
ead@unar.edu.br

Rua Américo Gomes da Costa, 52 / 60
Bairro: São Miguel Paulista
CEP: 08010-112 São Paulo / SP
(11) 2031-6901
eadsp@unar.edu.br

0800-772-8030
www.unar.edu.br

UNAR
Centro Universitário de Araras
Dr. Edmundo Ulson